



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A Aprendizagem Precoce das Línguas Estrangeiras
no 1º Ciclo do Ensino Básico – Formação de Professores**

Maria da Conceição Figueira de Sousa

Orientador: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira

2004

Universidade da Madeira

Departamento de Ciências da Educação da Madeira

**A Aprendizagem Precoce das Línguas Estrangeiras
no 1º Ciclo do Ensino Básico - Formação e Contextos
Profissionais dos Professores**

Dissertação Apresentada para Obtenção
do Grau de Mestre em Educação na
Área de Supervisão Pedagógica

Agradecimentos

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, minha orientadora, que tornou possível a execução da minha tese.

A todos os meus amigos e familiares que de diferentes formas deram o seu contributo, ajudando-me nesta caminhada.

Aos meus alunos

Ao meu marido

À minha mãe

Ao meu pai, *in memoriam*

Resumo

Esta investigação centrou-se essencialmente na importância da Língua Estrangeira (L.E.) na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas repercussões que o ensino/aprendizagem da mesma terá junto das crianças desse nível de ensino, no que diz respeito a competências sociais e cognitivas, constando de duas partes: o enquadramento teórico, sobre o qual se fundamenta a pesquisa realizada e o estudo empírico, que procura testar a hipótese formulada.

O suporte teórico-conceptual assenta, por um lado, sobre as teorias de Vigotsky e de Piaget, especificamente no que se refere à articulação entre o pensamento e a linguagem na criança, e, por outro lado, em aspectos relacionados com o ensino das línguas em contexto europeu, sem esquecer a problemática do plurilinguismo e do pluriculturalismo. Este suporte inclui ainda uma visão diacrónica da Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à existência de uma componente de ensino e/ou ensino/aprendizagem da L.E. nos planos de estudos dessa formação. Em último lugar, abordámos o ensino precoce da L.E., dele ressaltando as competências essenciais.

O trabalho de campo, que diz respeito a uma amostra de cento e noventa e cinco professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a leccionar em escolas dos onze concelhos da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), distribuídos por três grupos (um grupo de professores que integra um projecto de formação em L.E. e outros dois grupos de professores sem formação), teve a duração de um ano lectivo e consistiu na recolha de informação sobre aspectos relacionados com o ensino/aprendizagem precoce da L.E. e sua implicação na aprendizagem de competências cognitivas e sociais por crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, na opinião dos docentes que constituíam a amostra. Anteriormente havíamos procedido à recolha de informação sobre a situação desse ensino precoce nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, junto da Directora Regional de Educação.

Utilizámos dois instrumentos de recolha de dados, consoante a informação necessária e a natureza da análise a realizar. O primeiro instrumento foi uma Entrevista, cujo guião foi por nós estruturado e redigido e que foi aplicado à Directora Regional de Educação. O

segundo instrumento, um Questionário, igualmente da nossa autoria, foi aplicado à amostra experimental, após ter sido pilotado numa amostra criada para esse efeito.

Os elementos recolhidos foram abordados qualitativa e quantitativamente. Numa abordagem qualitativa, analisámos o texto das respostas às perguntas da Entrevista, as quais incidiam sensivelmente sobre aspectos contidos no Questionário e acima discriminados. Numa abordagem estatística, analisámos os dados do Questionário respeitantes às vantagens da aprendizagem de uma L.E. por crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, à integração dessa aprendizagem no horário escolar das crianças, à articulação com as restantes áreas curriculares, assim como às metodologias adequadas (grupo I), para além dos dados relativos à Formação Inicial dos Professores em L.E. e às lacunas por eles sentidas, quando chamados a promover o ensino/aprendizagem da L.E. (grupo II).

Os resultados do estudo sugerem que todos os alunos, de acordo com as respostas dos docentes interrogados, manifestam maior desenvolvimento tanto a nível das capacidades cognitivas como a nível das capacidades sociais. Os professores são unânimes em afirmar que o ensino/aprendizagem de L.E. deve ocorrer em horário extra-curricular, mas em articulação com as restantes áreas curriculares. É também consensual entre os professores o reconhecimento da necessidade da utilização de metodologias adequadas a esse ensino/aprendizagem, as quais deviam constar da Formação Inicial.

O trabalho sublinha o significado que deve ser atribuído ao ensino precoce da L.E. e os resultados contribuem para validar a hipótese de que o sucesso dos alunos no ensino/aprendizagem de competências sociais e de competências cognitivas se deve também à aprendizagem de uma L.E., cuja preparação deve ser contemplada na Formação Inicial de Professores.

Palavras-chave:

Formação Inicial e Contínua de Professores; Ensino precoce da L.E.; Ensino Básico-1º Ciclo.

Abstract

This research has mainly focused on the importance of a Foreign Language (F.L.) for the education of primary school teachers and on the implications that its teaching/learning will have on the children of that teaching level as far as social and cognitive skills are concerned. It consists of two parts: the theoretical support, upon which the research is based, and the empirical study, that aims at testing the framed hypothesis.

The theoretical and conceptual support is settled, on the one hand, on the theories by Vigotsky and Piaget, specifically concerning the child articulation of thought and language, and, on the other hand, on aspects related to language teaching in a European context, as well as the issue of multilingualism and multiculturalism. This support also includes a diachronic view of early education of primary school teachers relating to the inclusion of a teaching and/or teaching/learning of a F.L. component in the syllabuses of those courses. Finally, we have approached the early teaching of a F.L. and its basic skills.

The field work, which refers to a sample of hundred and ninety-five primary school teachers teaching at schools from the eleven municipalities of the Autonomous Region of Madeira (R.A.M.), divided into three groups (a group of teachers taking part in a project of F.L. training and two other groups of teachers without any training), took place during a school year. The research has collected information about different aspects related to the early teaching/learning of a F.L. and its consequences on the acquisition of cognitive and social skills among primary school children, taking the sample group teachers' opinion into account. The "Directora Regional de Educação" had been asked beforehand for information on the situation of early teaching of a foreign language at primary schools from R.A.M.

We have used two data collecting instruments according to the necessary information and the nature of the analysis aimed at. The first instrument was an Interview, whose questions were built up and written by us, and later presented to the "Directora Regional de Educação". The second instrument, a Questionnaire also created by us, was applied to the experimental sample after having been monitored on a sample created for this purpose.

The answers given were subjected to a qualitative and quantitative approach. The qualitative approach focused on the textual answers to the Interview's questions, which centred on the above-mentioned issues that were part of the questionnaire. The statistic approach analysed the data from the questionnaire referring to the advantages of learning a F.L. for primary school pupils, the inclusion of that learning in the school timetable, its connection with other curricular areas, as well as the adequate methods (group I), besides the data related to early teacher training in F.L. and the problems felt by the teachers who were asked to foster a F.L. teaching/learning (group II).

The results of this study suggest that, according to the answers given by the teachers we surveyed, all the pupils show greater development both in cognitive and social skills. All the teachers state that the teaching/learning of a F.L. should be included in the extra-curricular timetable in articulation with the other curricular areas. The teachers also agree that such teaching/learning requires appropriate methods which should be part of their early training.

This work also lays emphasis on how meaningful the early F.L. teaching should be, and its results help validate the hypothesis that the pupils' success in the teaching/learning of social skills and of cognitive skills is also due to the learning of a F.L., whose preparation should be considered in the early teacher training courses.

Keywords:

Early and in service Teacher Education; Early F.L. Teaching; Primary School.

Résumé

Cette recherche s'est centrée essentiellement sur l'importance de la Langue Étrangère (L.E.) dans la Formation Initiale des Enseignants du Premier Cycle et dans les répercussions que l'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère aura auprès des enfants de ce niveau scolaire, en ce qui concerne les compétences sociales et cognitives et elle (cette recherche) est constituée par deux parties : le cadre théorique, sur lequel la recherche réalisée se fonde, et l'étude empirique, qui cherche à tester l'hypothèse formulée.

Le support théorique-conceptuel est ancré, d'un côté, aux théories de Vigotsky et de Piaget, concrètement, en ce qui concerne l'articulation entre la pensée et le langage chez l'enfant, et, de l'autre, en rapport avec l'enseignement des langues dans un contexte européen, sans oublier la problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Ce support contient encore une vision diachronique de la Formation Initiale des Enseignants du premier Cycle, concernant l'existence d'un composant de l'enseignement/apprentissage de L.E. dans les plans d'études de cette formation-là. Dernièrement, nous avons abordé l'enseignement précoce de L.E., dans lequel nous avons distingué les compétences essentielles.

La recherche sur le terrain, qui concerne un échantillon de cent quatre-vingts quinze enseignants du premier Cycle qui travaillent dans des écoles des onze communes municipales de la Région Autonome de Madère (R.A.M.), distribués par trois groupes (un groupe d'enseignants qui intègrent un projet de formation en L.E. et deux autres d'enseignants sans formation), a eu la durée d'une année scolaire et s'est fondé dans la récolte d'information en rapport avec l'enseignement/apprentissage précoce de la L.E. et son implication dans l'apprentissage de compétences cognitives et sociales par des enfants du Première Cycle, selon l'avis des enseignants qui ont constitué l'échantillon. Préalablement, nous avons procédé à la récolte d'information sur la situation de cet enseignement précoce dans les écoles du premier Cycle de la Région Autonome de Madère (RAM), auprès de Madame le Directeur Régional d'Éducation.

Nous avons utilisé deux instruments de récolte de données selon l'information dont on avait besoin et la nature de l'analyse à réaliser. Le premier instrument a été un Entretien,

dont la conception a été structurée et rédigée par nous et qui a été appliqué à Madame, le Directeur Régionale d'Education.

Le deuxième instrument, un Questionnaire également construit par nous, a été appliqué à l'échantillon expérimental, après avoir été conduit dans un petit échantillon constitué exprès.

Les éléments obtenus ont été abordés de façon qualitative et quantitative. Dans une approche qualitative, nous avons analysé le texte des réponses aux questions de l'Entretien, puisque celles-ci ciblaient sensiblement les aspects contenus dans le Questionnaire et déjà énumérés. Selon une approche statistique, nous avons analysé les données du Questionnaire en ce qui concerne: les avantages de l'apprentissage d'une L.E. par des enfants du premier Cycle, l'intégration de cet apprentissage dans l'emploi du temps scolaire des enfants, l'articulation avec les autres disciplines du curriculum, ainsi que les méthodologies adéquates (groupe I). Au-delà des données présentées, nous avons encore analysé les données relatives à la Formation Initiale des Enseignants en L.E. et aux lacunes ressenties par eux, une fois convoqués à encourager l'enseignement/apprentissage de la L.E. (groupe II).

Les résultats de cette étude suggèrent que tous les élèves, selon les réponses des enseignants interrogés, montrent un plus grand développement, tant au niveau des capacités cognitives qu'au niveau des capacités sociales. Les enseignants, sans exception, affirment que l'enseignement/apprentissage de L.E. doit avoir lieu en horaire extra-curriculaire, mais en articulation avec les autres domaines curriculaires. Les enseignants sont aussi d'accord à reconnaître le besoin d'utilisation des méthodologies adéquates à cet enseignement/apprentissage-là, lesquelles devraient intégrer la Formation Initiale.

Notre recherche souligne l'importance qui doit être attribuée à l'enseignement précoce de la L.E. et les résultats obtenus contribuent pour valider l'hypothèse que le succès des élèves, dans l'apprentissage de compétences sociales et de compétences cognitives, se doit aussi à l'apprentissage d'une L.E., dont la préparation doit être contemplée dans la Formation Initiale des Enseignants.

Mots-clés :Formation Initiale et Continue d'Enseignants ; Enseignement précoce de la L.E.; Premier Cycle du Système Éducatif Portugais.

Índice de Figuras

Figura n.º 1 – Janelas de oportunidade	Erro! Marcador não definido.
Figura n.º 2 – Como a experiência da aprendizagem altera a estrutura das células nervosas.	Erro! Marcador não definido.
Figura n.º 3 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma maior autonomia da criança.....	112
Figura n.º 4 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para melhorar o estabelecimento das relações interpessoais das crianças.....	115
Figura n.º 5 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para conduzir a uma maior e melhor percepção do outro	117
Figura n.º 6 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma melhor percepção da língua e cultura modernas	121
Figura n.º 7 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à aprendizagem de uma L.E. em horário curricular	124
Figura n.º 8 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares	126
Figura n.º 9 - Distribuição da amostra segundo as metodologias de ensino indicadas pelos docentes de cada grupo	129
Figura n.º 10 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação a que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras.....	133
Figura n.º11 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em primeiro lugar.....	136
Figura n.º 12 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em segundo lugar	138

Figura n.º 13 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em terceiro lugar	140
Figura n.º 14 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quarto lugar	142
Figura n.º 15 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quinto lugar	144

Índice de Quadro

Quadro n.º 1 - Escolas do Magistério Primário, Decretos - Leis n.º 32.243 e 32.645, de 5 de Setembro de 1942 e de 26 de Janeiro de 1943.	34
Quadro n.º 2 - Escolas do Magistério Primário, Decreto - Lei n.º 43/369, artigo 1, de 2 de Dezembro de 1960.....	35
Quadro n.º 3 - Escolas do Magistério Primário, Despacho n.º 157/78 de 30 de Junho de 1978.	36
Quadro n.º 4 - Escola Superior de Educação da Madeira, Portaria n.º 325/87 de 21 de Abril	38
Quadro n.º 5 - Escola Superior de Educação da Madeira, Portaria n.º 1023/89 de 23 de Novembro	39
Quadro n.º 6 - Ensino Básico, com o grau de Bacharelato, ministrado pela Universidade da Madeira, Resolução 46/97 (2.ª Série- Senado Universitário- Resolução SU-13/97.....	42
Quadro n.º 7 - Licenciatura de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, ministrado na Universidade da Madeira, Resoluções n.º 47/97 (2ª Série), de 7/07/1997 e n.º 70/98 (2ª Série), 20/05/1998.....	44
Quadro n.º 8 - Licenciatura de Ensino Básico no ano de 2001, Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro.	47

Índice de Tabela

Tabela n.º 1 – Distribuição da amostra segundo o grupo a que pertencem os docentes	97
Tabela n.º 2 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma maior autonomia da criança.....	110
Tabela n.º 3 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. contribui para uma maior autonomia da criança	111
Tabela n.º 4 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. contribui para uma maior autonomia da criança	112
Tabela n.º 5 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para melhorar o estabelecimento das relações interpessoais das crianças.....	113
Tabela n. 6 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora o estabelecimento das relações interpessoais das crianças	114
Tabela n.º 7 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora o estabelecimento das relações interpessoais das crianças.....	115
Tabela n.º 8 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para conduzir a uma maior e melhor percepção do outro	116
Tabela n.º 9 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. conduz a uma maior e melhor percepção do outro.....	117
Tabela n.º 10 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. conduz a uma maior e melhor percepção do outro	118
Tabela n.º 11 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para promover o sucesso escolar	118

Tabela n.º 12 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma melhor percepção da língua e cultura modernas	120
Tabela n.º 13 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora a percepção da língua e cultura modernas	121
Tabela n.º 14 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora a percepção da língua e cultura modernas	122
Tabela n.º 15 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à aprendizagem de uma L.E. em horário curricular	122
Tabela n.º 16 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão da aprendizagem de uma L.E. em horário curricular	123
Tabela n.º 17 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão da aprendizagem de uma L.E. em horário curricular	124
Tabela n.º 18 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares	125
Tabela n.º 19 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão da articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares	126
Tabela n.º 20 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão da articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares	127
Tabela n.º 21 - Distribuição da amostra segundo as metodologias de ensino indicadas pelos docentes de cada grupo	128
Tabela n.º 22 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação às metodologias indicadas pelos docentes	129
Tabela n.º 23 - Distribuição da amostra segundo a Formação Inicial em L.E.....	131
Tabela n.º 24 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação a que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras	132

Tabela n.º 25 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras	133
Tabela n.º 26 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras	134
Tabela n.º 27 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em primeiro lugar.....	135
Tabela n.º 28 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em segundo lugar	137
Tabela n.º 29 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em terceiro lugar	139
Tabela n.º 30 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quarto lugar	141
Tabela n.º 31 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quinto lugar	143

ÍNDICE

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VIII
Résumé	X
Índice de Figuras	XII
Índice de Quadro	XIV
Índice de Tabela	XV
ÍNDICE	XVIII
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I	25
O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	25
1. A Importância da Escolha do Tema da Dissertação	26
2. As Línguas num Contexto Europeu	28
3 - As línguas Estrangeiras na Formação Inicial de Professores - Uma Perspectiva Histórica	32
4. Plurilinguismo, Pluriculturalismo e as Didáticas das Línguas Estrangeiras	51
CAPÍTULO II	Erro! Marcador não definido.
INCLUSÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO CICLO	Erro! Marcador não definido.
1. Fundamentação Teórica e Revisão da Literatura	Erro! Marcador não definido.
1.1. Pensamento e Linguagem	Erro! Marcador não definido.
1.2. A Memória e o seu Desenvolvimento na Infância, segundo Vigotsky	Erro! Marcador não definido.
1.3. Mentes Férteis	Erro! Marcador não definido.
2 - O Ensino Precoce da Língua Estrangeira	71

2.1. Princípios Metodológicos.....	Erro! Marcador não definido.
2.2. Que Materiais Educativos para esta Fase?	Erro! Marcador não definido.
2.3. Sensibilização, Aprendizagem e Iniciação	Erro! Marcador não definido.
3. Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais	Erro! Marcador não definido.
3.1 - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação das Línguas – Níveis Comuns de Referência.	Erro! Marcador não definido.
CAPÍTULO III.....	93
ASPECTOS METODOLÓGICOS	93
1 - Introdução	94
2. Preparação do Estudo Empírico	94
3. O Problema e as Hipóteses.....	95
3.1. Problema.....	95
3.2. Hipótese Global	95
4. Amostra, Selecção e Caracterização	96
5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	98
5.1. Construção do Guião da Entrevista e sua Aplicação	98
5.2. Construção do Questionário e sua Aplicação	101
QUESTIONÁRIO.....	102
CAPÍTULO IV.....	106
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	106
1 - Introdução	107
2 – Análise das Respostas à Entrevista.....	107
3 - Análise das Respostas ao Questionário	110

3.1. Análise Estatística dos Resultados das Questões do Grupo I do Questionário	110
3.1.1. A Aprendizagem de uma L.E. e o Desenvolvimento da Autonomia	110
3.1.2. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e as Relações Interpessoais	113
3.1.3. A Aprendizagem da Língua Estrangeira e a Percepção do Outro..	116
3.1.4. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e o Sucesso Escolar...	118
3.1.5. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e a percepção da Língua e Cultura Modernas	120
3.1.6. A Aprendizagem da Língua Estrangeira no Horário dos Alunos ..	122
3.1.7. A Aprendizagem da Língua Estrangeira e outras Áreas Curriculares	125
3.1.8. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e as Metodologias Adequadas	127
3.2. Análise Estatística dos Resultados das Questões do grupo II do Questionário	131
3.2.1. A Formação Inicial de Professores e a Componente de Língua Estrangeira	131
3.2.2. Formação Inicial e a Formação Específica em Língua Estrangeira	132
3.2.3. Aspectos a Melhorar para Enriquecer a Abordagem à Língua Estrangeira.	134
4. Análise Comparativa dos Dados da Entrevista e do Questionário	145
CAPÍTULO V	146
CONCLUSÕES	146
1 Introdução	147

2 Conclusões do Estudo Empírico	147
3 Limitações do Estudo e Sugestões para posteriores investigações.....	150
BIBLIOGRAFIA	152

INTRODUÇÃO

A construção da Europa, para além da adaptação das medidas legislativas, passa pela emergência de uma consciência europeia que precisa da escola para se desenvolver. Torna-se então evidente o papel determinante que o Ensino Básico desempenha na socialização da criança, numa sociedade nova, construída a partir de identidades múltiplas. Assim, a construção de uma Europa, enquanto espaço de democracia, de respeito pelos direitos do homem, de solidariedade, é um desafio lançado à escola no sentido de levar a mudanças de atitude, à procura de semelhanças e à compreensão das diferenças. Neste contexto, cabe à escola enfrentar os desafios dos tempos em que vivemos, bem como dar uma resposta adequada aos novos papéis que as mudanças do sistema social e educativo lhe vêm impondo.

O domínio de outra(s) língua(s) para além da Língua Materna (L.M.), é considerado o elemento aglutinador desta dimensão europeia, como meio de coesão de culturas diversas a elas associadas, sendo-lhes atribuído por isso, cada vez mais, um espaço privilegiado na educação do cidadão europeu, através da escola.

Por este motivo, orientámos o nosso trabalho no sentido de verificar qual a preparação em L.E. que é ministrada durante a Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, e suas implicações na promoção do ensino/aprendizagem da L.E. junto das crianças desse nível de ensino.

Formulado o problema deste modo, estruturámos o texto da nossa tese distribuindo-o por cinco capítulos, cujos conteúdos passamos a referir resumidamente.

No capítulo I, após termos referido as razões do estudo, procedemos à revisão da literatura para a contextualização da presente investigação. Referimos alguns autores que têm estudado o desenvolvimento da criança, em particular no que diz respeito ao pensamento e à linguagem e tecemos ainda algumas considerações relativas ao panorama do ensino das línguas na União Europeia, assim como aos fenómenos de plurilinguismo e de pluriculturalismo.

No capítulo II apresentamos uma perspectiva histórica da Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na R.A.M. com destaque para a inserção ou não de

uma L.E. nessa fase da sua formação e referimos alguns aspectos do ensino precoce da L.E. e aprendizagem das respectivas competências iniciais.

No capítulo III definimos o problema central, formulamos a hipótese, construímos e caracterizamos a amostra e elaboramos os instrumentos de recolha de dados.

O capítulo IV contém a apresentação e a análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos, respectivamente, através da Entrevista e do Questionário, e as conclusões parciais relativas aos diversos aspectos considerados.

No capítulo V registamos as conclusões globais da investigação, comparando-as com as questões iniciais, referimos as limitações do trabalho e incluímos algumas sugestões para posteriores estudos na mesma área.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1. Motivações Pessoais

Entre o acreditar na importância do ensino precoce de L.E. e a existência de uma grande percentagem de negativas neste campo, noutros níveis de ensino, situa-se a nossa decisão de investigar nesta área.

Se quisermos aprofundar um pouco mais a razão de ser do tema desta dissertação, descortinaremos motivos de natureza pessoal, que não gostaríamos de aqui negligenciar, em prol de uma dita investigação neutra, abstracta e objectiva, pois, pelo contrário, entendemos que toda a investigação no campo das Ciências Humanas e Sociais têm o seu cunho de subjectividade. Por isso, gostaríamos de assumir que abracámos este trabalho de uma forma entusiástica e com implicação.

Com um bacharelato em Educação de Infância e experiência de trabalho não só em jardins de infância e creches, como no âmbito da formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encetámos uma nova formação inicial em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão, que nos dirigiu para um público-alvo completamente diferente: alunos do ensino secundário.

A constatação, por experiência em contacto directo, das dificuldades destes alunos, levou-nos a pensar se não estariam a ser desperdiçadas excelentes oportunidades de aprendizagem em estádios anteriores, ou seja, nos níveis etários para os quais havíamos recebido a primeira formação. Por um “acaso”, poderíamos nós estabelecer uma ponte entre estes dois universos: por um lado, um conhecimento empírico das características psicológicas dos primeiros estádios de desenvolvimento; por outro lado, a formação recebida sobre uma didáctica de L.E., que, em princípio, parecia falhar.

Para florescer, uma planta precisa de ser cuidada e bem alimentada. É fomentando nas crianças atitudes positivas que nelas criamos o interesse pela aprendizagem de uma L.E., conducente ao sucesso, despertando-lhes o gosto desde cedo. Se assim não for, poderemos estar a contribuir para a interiorização de sentimentos negativos que poderão permanecer para sempre, dificultando o trabalho dos professores e dos alunos nos outros níveis de ensino. Acreditamos, assim, que o ensino precoce das L.E. tem um papel crucial no desenvolvimento global das crianças, com repercussões fundamentais no sucesso da aprendizagem dessa mesma língua ao longo da vida.

É nossa responsabilidade ajudar a criança a crescer:

- contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo;
- ensinando-a a comunicar com os outros através de uma língua diferente da sua;
- ajudando-a a compreender outras culturas e outros povos;
- oferecendo às crianças mais desfavorecidas condições de igualdade de oportunidades.

Mas temos que, ter presente que ensinar crianças não é o mesmo que ensinar adultos. As crianças têm interesses diferentes e aprendem facilmente do que gostam, rejeitando o que não lhes interessa. Daí ser necessário não negligenciar a motivação, os interesses, a auto-estima, a autonomia, a criatividade e o espírito crítico e cooperante da criança.

Aprende-se uma língua usando-a, vivendo situações, comunicando. As situações criam-se com actividades que são as ferramentas que levarão a criança a pensar e a nos ajudar como professores a alcançar objectivos; as actividades devem ser cuidadosamente escolhidas no sentido de as adaptarmos às suas necessidades. Nas actividades realizadas em grupo ou em pares, as crianças são encorajadas a ajudarem-se umas às outras, a partilhar materiais, a ouvirem-se, a respeitarem-se. As crianças mais inibidas serão ajudadas a participar mais activamente, contribuindo para uma melhor integração social e afectiva. Consideramos fundamental recorrer a materiais diversos tendo como suportes principais as histórias, as canções, as rimas e os jogos.

As histórias contadas ou apresentadas em vídeo motivam e desenvolvem na criança aptidões como a audição, visualização, atenção, concentração, memória, imaginação, previsão, oralidade. Tanto as histórias como as canções, as rimas e os jogos oferecem às crianças excelentes oportunidades para introduzir e praticar vocabulário, estruturas e pronúncia. Imitando e repetindo, a criança diverte-se ao mesmo tempo que interioriza a língua.

Acreditamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º Ciclo pode proporcionar às crianças mais-valias consideráveis, tanto intelectuais como culturais e sociais. Iniciar cedo a aprendizagem de uma ou mais L.E. proporciona à criança uma maior

flexibilidade no que diz respeito à comunicação, ajudando-a a conhecer e a valorizar melhor a sua própria língua, beneficiando-a.

Assim sendo, pensamos ser importante aprofundar os nossos conhecimentos sobre processos e teorias de ensino/aprendizagem precoce e aquisição de L.E., estudar como esse ensino/aprendizagem se desenvolve, qual o papel da Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico e de que formas esse ensino/ aprendizagem poderá contribuir para que a criança se sinta motivada para a aprendizagem dessas mesmas L.E., ao longo da sua vida.

2. Dimensão Europeia: Novas Exigências

Por outro lado, é necessário termos em conta a evolução da sociedade portuguesa no novo espaço europeu. Este foi o segundo elemento caracterizador do contexto desta investigação.

A Europa dos nossos dias tornou-se um espaço aberto onde a livre circulação das pessoas, uma das prioridades da Comunidade Europeia, trouxe consigo transformações radicais a diferentes níveis: geográfico, político, económico, cultural, linguístico, etc., que inevitavelmente se reflectem na vida dos cidadãos, nas instituições educativas, no trabalho, nas relações entre os povos. Estas transformações merecem da nossa parte alguma reflexão sobre o mundo que nos rodeia, sobre as alterações que o foram enformando e transformando, assim como uma avaliação das tendências de evolução que nele somos capazes de entrever.

Como grandes tendências, podemos salientar a crescente mobilidade pessoal a vários níveis: no mundo do trabalho, educativo e do lazer.

No que se refere ao mundo do trabalho, o não saber falar outras línguas além da própria, é, de forma cada vez mais acentuada, um factor limitador e de marginalização.

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, hoje em acelerada expansão, e os avanços científicos e tecnológicos que têm vindo a transformar o mundo em que vivemos, fazem com que seja imperiosa a necessidade de acesso à informação, reforçando a importância do conhecimento das línguas. A informação é cada vez mais efémera, dada a sua rápida desactualização. Quem não for capaz de comunicar utilizando recursos e bancos de dados disponíveis, como, por exemplo, a internet, rapidamente será ultrapassado.

A natureza multicultural e plurilinguística do mundo em que vivemos torna qualquer país, qualquer cidadão, num verdadeiro patchwork de línguas e culturas, reforçando uma vez mais a importância do conhecimento de línguas como instrumento de comunicação com o Outro que cada vez está mais perto de nós. Este facto constitui, sem dúvida, uma oportunidade de enriquecimento individual e colectivo, mas pode também, fruto do desconhecimento de si próprio e do desconhecimento do Outro, da incapacidade de se colocar no lugar dos outros e de se descentrar, ser sentido como uma ameaça, levando a perceber o outro, o Estrangeiro, como o responsável pelas dificuldades que se experimentam. A multiplicação de trocas, a circulação crescente dos homens e das ideias puseram em causa as concepções tradicionais da identidade: razão esta porque a identidade, tanto individual como colectiva, é uma das questões mais urgentes e mais complexas que temos que resolver em conjunto. Qualquer identidade concebida de maneira homogénea e totalizante, seja ela relativa a um indivíduo ou a um grupo, é falsa e perigosa. Aqui pode ter origem o desenvolvimento e a proliferação da xenofobia e do racismo, com que somos diariamente confrontados através dos meios de comunicação social. Daí a necessidade de lutar contra estas posições falsas e perigosas, construindo, desenvolvendo, aprendendo através da tolerância e da compreensão mútuas os modos de viver em conjunto, nesta pluralidade de culturas nas quais cada um participa.

Saber L.E., como elemento que facilita a comunicação com os outros, tem pois um papel muito importante a desempenhar. Assim, dadas as características e tendências dos

nossos dias, impõe-se a necessidade de desenvolver competências comunicativas que permitam ultrapassar barreiras políticas e linguísticas e que devem ser vistas como “ferramentas” indispensáveis para enfrentar os novos desafios, para explorar as novas oportunidades que se nos colocam. Saber L.E. é um elemento facilitador da colaboração no trabalho e na vida, da resolução de conflitos, da troca de ideias, pois, o exercício de cidadania democrática tem a ver com o possuir uma competência plurilingue e pluricultural, à qual deve estar associado o conhecimento de outras línguas; por isso o conhecimento de uma só língua não é suficiente para garantir a necessidade de comunicação que se nos coloca no mundo de hoje. O domínio de pelo menos três línguas comunitárias significa um “rótulo” de qualidade conforme preconiza o “Livro Branco” (1995) sobre a Educação e Formação no seu ponto número 4. Este domínio de várias línguas permite também ir mais facilmente ao encontro dos outros, descobrindo diferentes culturas e mentalidades, para além de estimular a agilidade intelectual.

Mas o que é que significa hoje saber línguas? Que competências pressupõe esse saber considerado imprescindível?

A competência comunicativa integra várias componentes que se complementam e que devem ser desenvolvidas de modo equilibrado e harmonioso. O domínio do sistema, ou seja, a competência linguística, tem a ver com a componente discursiva quando recorremos a estratégias adequadas na construção e interpretação de textos. A competência estratégica é o que nos permite ultrapassar dificuldades passíveis de ocorrer na comunicação. A competência intercultural pressupõe a capacidade de interagir com universos culturais e sociais diferenciados. Por fim, a competência de processo é aquela que, através do desenvolvimento da autonomia individual, da capacidade de interacção e cooperação com os outros, da reflexão através da própria aprendizagem, possibilita a mobilização das aprendizagens numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Assim, encontramos-nos bem longe do conceito de fluência que ignora a dimensão cultural da língua.

A aprendizagem de uma L.E. já não pode hoje ser encarada como o domínio dum sistema linguístico, por força dos condicionalismos que o mundo actual nos impõe. O aprendente deverá saber como adquirir as ferramentas que lhe permitam a ela recorrer, mesmo fora do contexto escolar, seja quando tem necessidade de desenvolver conhecimentos que já adquiriu numa determinada língua, seja quando por determinadas motivações de ordem pessoal ou cultural, este tenha necessidade de iniciar a aprendizagem de uma nova língua.

Como nos diz Jerónimo,

“a concepção de que o conhecimento de qualquer sistema linguístico acarreta forçosamente, o adquirir os conhecimentos, embora parcelares, acerca dos outros sistemas linguísticos, tem de ser devidamente valorizada, sendo que esses conhecimentos têm que ser tidos em linha de conta como dados já adquiridos, eles próprios facilitadores da aprendizagem de outras línguas.” (2001, p.18).

Há competências que se adquirem aquando da aprendizagem de uma língua que são susceptíveis de serem reutilizadas na aprendizagem de outras línguas. Se ignorarmos este facto, estaremos a desperdiçar oportunidades e a atrasar o progresso dos nossos alunos e a contribuir para a desmotivação.

É assim fundamental que a formação de professores reflita as necessidades dos dias de hoje, que tenha em linha de conta a imprescindível capacidade de adaptação própria e dos alunos a um mundo em transformação cada vez mais acelerada e onde as próprias tecnologias de informação e comunicação se desactualizam a uma velocidade vertiginosa, como já foi atrás mencionado. Compete, pois, ao professor em geral e ao de línguas em particular, “apetrechar” o aluno com os referentes que lhe possibilitem interagir com outras culturas, proporcionando-lhe meios que lhe permitam responder aos desafios e explorar as oportunidades que o século XXI lhe coloca.

Os programas das diferentes línguas não podem ser concebidos isoladamente e os professores das línguas vivas, contemplando também os da Língua Materna (L.M.), não podem mais trabalhar de costas uns para os outros, já que a existência de competências transferíveis de língua para língua não podem ser ignoradas. Já não é também mais possível que estes mesmos professores, ainda que cooperem entre si, se fechem ao contacto com os outros, pensando que só eles têm uma palavra a dizer no que diz respeito à construção dos saberes específicos das suas disciplinas. Hoje é exigido ao professor de línguas e a todos os outros um trabalho convergente e de cooperação no sentido de facilitar a aquisição das competências transversais universais, factor fundamental para a aprendizagem com sucesso, não só das disciplinas do currículo, mas também para que, neste mundo em acelerada transformação em que vivemos, os nossos alunos de hoje disponham dos instrumentos necessários que lhes permitam, no futuro, dar início e prosseguir estudos, “abraçar” novas profissões, aprofundar novos interesses, enfrentando com determinação, maleabilidade e sentido de adaptação, o desafio inevitável mas enriquecedor de aprender ao longo da vida.

Contribuir de forma organizada e sistemática para que os nossos alunos aprendam a aprender, adquirindo estratégias diversificadas, rentabilizando as suas características como aprendentes, exige uma atitude concertada por parte de todos os professores e isso constitui um investimento muito rendível no presente e indispensável no futuro.

A aposta no desenvolvimento das competências gerais transversais do aluno, saber, saber ser e saber aprender, exige de nós, professores, esforço e empenho persistentes.

“Cada vez mais, para se ser um bom professor de línguas, é sobretudo necessário ser um bom professor.” (Jerónimo, 2001, p. 18).

3 - As Línguas Estrangeiras na Formação Inicial de Professores - Uma Perspectiva Histórica

Educar é também construir hoje a sociedade de amanhã. Por isso os sistemas educativos estão em constante mudança, oscilando entre o passado, o presente e o possível. Todo este trabalho tem de ser hoje feito a partir da investigação fundamentada na acção concreta da realidade educativa em constante mudança.

Um terceiro elemento que contribuiu para o desenho do contexto desta investigação foi precisamente a situação actual do professor, resultado do investimento nele feito no passado. Importava saber que domínio de L.E. e respectivas metodologias de

ensino/aprendizagem o professor do 1.º Ciclo detinha, pois este aspecto condicionaria o nosso trabalho.

Assim, procurámos fazer um levantamento dos planos de estudos dos cursos de formação inicial Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira, com o objectivo de situar o aparecimento nos mesmos de L.E.

Analisámos, em primeiro lugar, o plano de estudos das Escolas do Magistério Primário, de 1942, passando, numa sequência cronológica exaustiva, por todos os planos de estudos desde essa data até à actualidade, passando pela Escola Superior de Educação da Madeira, pelo Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade da Madeira, até ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira.

De acordo com o Decreto - Lei n.º 33.019, artigo 1º, do Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Básico, Diário do Governo, I série, foram criadas as Escolas do Magistério para funcionarem no Funchal e em Ponta Delgada, conforme o regime estabelecido pelos Decretos - Leis n.º 32.243 e 32.645, de 5 de Setembro de 1942 e de 26 de Janeiro de 1943, respectivamente, sob a competência do Ministério da Educação Nacional. As componentes de formação do curso, então com a duração de dois anos lectivos, distribuíam-se em unidades lectivas conforme o quadro 1.

Quadro n.º 1 – Plano de estudos das Escolas do Magistério Primário em 1942.

Disciplinas	Horas por semana			
	1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.
Pedagogia e Didáctica Geral	5	-	-	
Psicologia Aplicada à Educação	3	6	-	
Didáctica Especial	-	6	6	
Higiene Escolar	3	-	-	E
Educação Física	2	2	2	S
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos	2	3	2	T
Educação Feminina	2	2	2	Á
Música e Canto Coral	2	2	2	G
Legislação e Administração Escolar	-	-	3	I
Organização Política e Administrativa da Nação	2	-	-	O
Educação Moral e Cívica	2	-	-	
Prática Pedagógica	5	8	8	

Do elenco das disciplinas que integram este plano de estudos, constatamos que não estão contemplados nem a L.E. nem o ensino/aprendizagem da L.E., isto é, nem os alunos têm a possibilidade de adquirir conhecimento de uma Língua Estrangeira, nem de construir um suporte metodológico necessário à aplicação do ensino/aprendizagem de L.E. aquando do seu desempenho já como professores de L.E. de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com o Decreto - Lei n.º 43/369, artigo 1, de 2 de Dezembro de 1960, que veio substituir os anteriores, intensificou-se o estudo da didáctica especial, acrescentando aos seus objectivos a prévia revisão e o desenvolvimento das matérias relacionadas com os programas do ensino primário, aumentando os respectivos períodos lectivos. Assim, o plano de estudos das Escolas do Magistério passa a ser o seguinte:

Quadro n.º 2 – Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário em 1960

Disciplinas	Horas por semana			
	1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.
Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação	4	4	1	1
Psicologia Aplicada à Educação	4	3	3	2
Didáctica Especial do Grupo A	3	2	2	2
Didáctica Especial do Grupo B	3	2	2	2
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos	2	2	2	1
Educação Feminina	2	2	2	-
Legislação e Administração Escolar	-	2	2	2
Organização Política e Administrativa da Nação	-	2	1	-
Educação Moral	2	1	1	-
Higiene Escolar	2	2	-	-
Educação Musical	2	2	2	-
Educação Física	2	2	2	-
Prática Pedagógica	2	4	8	-
TOTAL	28	30	28	10

Volvidas quase duas décadas (1942-1960), constatamos que o novo plano de estudos das Escolas do Magistério continua a omitir qualquer referência tanto ao ensino como ao ensino aprendizagem de uma L.E. Este último plano de estudos mantém-se em vigor até às disposições contidas no Despacho n.º 157/78 de 30 de Junho de 1978.

Com o 25 de Abril, dá-se uma mudança no Sistema Político Português, ou seja, passa-se de um Regime Totalitário para um Regime Democrático. Sabemos que toda a mudança implica uma transformação mais ou menos brusca e profunda de um certo sistema de equilíbrio, isto é, uma fase de ruptura até à instauração de um novo equilíbrio. Assim, fomos assistindo a mudanças de diversa ordem, algumas das quais vieram influenciar o nosso Sistema Educativo: para além do que podemos ver no quadro 3, que se segue, os anos de formação de um professor passam de dois para três anos divididos por áreas: área das Ciências da Educação, da Expressão e da Comunicação, Experiência, Prática Pedagógica e Actividades. A esta mudança vem juntar-se outras como: mais direitos aos professores, um alargamento da educação obrigatória, os programas passam a estar mais articulados com o contexto onde estavam inseridos, etc.

Com o Despacho n.º 157/78 de 30 de Junho de 1978, considerando a necessidade de uma melhor integração no plano global de professores, determina-se que o plano de estudos das Escolas do Magistério Primário passe a ser o seguinte:

Quadro n.º 3 – Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário em 1978.

Áreas	Disciplinas	Horas Semanais		
		1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano
Ciências da Educação	Pedagogia	3	3	2
	Psicologia do Desenvolvimento	4	2	1
	Metodologias e Técnicas Pedagógicas	-	2	1
	da Saúde	-	2	-
	Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação	-	-	1
	Português	4	2	1
	Literatura Infantil	-	2	-
Expressão e Comunicação	Comunicação e Expressão Visual	3	2	-
	Expressão Musical	2	2	-
	e Movimento e Drama	2	1	-
	Educação Física e Desporto	3	2	-
	Matemática	2	2	-
	Ciências da Natureza	3	2	-
Experiência	Antropologia Cultural	2	-	-
	História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa	-	2	-
Prática Pedagógica	Nível I	4	-	-
	Nível II	-	6	16+6
Actividades	Actividades Técnicas	-	-	2
	Moral (Facultativa)	(1)	-	-
TOTAL		32	32	30

Como vemos, o reformulado plano de estudos para as Escolas do Magistério, embora apresente mais um ano lectivo do que os anteriores e tenha uma estrutura diferente, organizada por diferentes áreas (Ciências da Educação, Expressão e Comunicação, Experiência, Prática Pedagógica e Actividades), continua sem contemplar qualquer alusão ao ensino e ao ensino/aprendizagem de uma L.E.

Podemos deste modo concluir que, dos planos de estudos referentes às Escolas de Magistério Primário entre 1942 e 1978, não faz parte a L.E.

De facto, é apenas a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, que, ao fazer uma primeira alusão à aprendizagem duma L.E. no Ensino Básico, vem desencadear a necessidade de uma inclusão nos planos de Formação de Professores para esse nível de ensino. Ela diz na alínea d) do Artigo 7º nomeadamente que se deve *“proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”*. Na sua continuidade, o Decreto - Lei 286/89, no ponto 1 do artigo 5 recomenda que: *“No 1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os discursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”*. Por outras palavras: atendendo a que a Formação Inicial de Professores estava vocacionada essencialmente para a preparação do futuro professor, a prioridade era apenas dada às disciplinas directamente aplicáveis no exercício da profissão docente, em detrimento de qualquer outra componente, como por exemplo a aprendizagem de uma L.E. pelo futuro professor.

Entretanto, a exigência de uma formação a nível superior a todos os professores e educadores remeteu a formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico às Universidades e aos Institutos Superiores Politécnicos do país. Na Região Autónoma da Madeira, foi tomada a opção por uma Escola Superior de Educação (ESE-Madeira), criada por.....

Daí que o plano de estudos de 1978, de uma formação a nível médio, ministrada pela Escola do Magistério Primário do Funchal, vigora até 1987, data em que é substituído por um plano de estudos conducente ao Bacharelato em Ensino Primário, publicado através da Portaria n.º 325/87.

Quadro n.º 4 – Plano de Estudos da Escola Superior de Educação da Madeira em
1987

Curso de Professores do Ensino Primário (ESE - Madeira)				
Ano 1.º				
Nome da Disciplina	Anual ou Semestral	Escolaridade em horas semanais		
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Aulas Teórico- Práticas
Introdução aos Estudos Linguísticos e Literários	Anual	-	-	4
Teoria dos Números e Complementos de Lógica	Anual	-	-	3
Ciências do Meio Físico e Social I	Anual	-	-	6
Ciências da Educação I	Anual	-	-	5
Comunicação e Expressões Não Verbais I	Anual	-	-	6
Técnicas de Expressão do Português	Semestral 1	-	-	3
Opção (1)	Semestral 2	-	-	3
Ano 2.º				
Nome da Disciplina	Anual ou Semestral	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Aulas Teórico- Práticas
Português	Anual	-	-	3
Matemática	Anual	-	-	3
Ciências do Meio Físico e Social II	Anual	-	-	4
Comunicação e Expressões Não Verbais II	Anual	-	-	6
Ciências da Educação II	Anual	-	-	4
Opção (1)	Anual	-	-	3
Literatura para a Infância	Semestral 1	-	-	4
Prática Pedagógica	Semestral 2	-	4	-
Ano 3.º				
Nome da Disciplina	Anual ou Semestral	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Aulas Teórico- Práticas
Opção (1)	Anual	-	-	3
Ciências da Educação III	Anual	-	-	4
Ensino/Aprendizagem do Português	Semestral I	-	-	3
Ensino/Aprendizagem da Matemática	Semestral I	-	-	3
Prática Pedagógica II	Semestral I	-	14	-
Comunicação e Expressões Não Verbais III	Semestral 2	-	-	3
Prática Pedagógica III	Semestral 2	-	16	-
Observações: (1) N.º 10.º da Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho.				

Este plano de estudos oferece, pela primeira vez, se bem que como opção, uma L.E., no segundo semestre do primeiro ano do curso, com três horas semanais e no segundo ano do curso, como disciplina anual, com a mesma carga horária; no terceiro ano, surge novamente como disciplina anual, com a mesma carga horária.

Convém referir que de acordo com o n.º 10 da Portaria n.º 325/86, de 8 de Julho, as Escolas Superiores de Educação deveriam facultar aos seus alunos disciplinas de opção, tendo a Escola Superior de Educação da Madeira decidido que as opções seriam de L.E., quer Inglês, quer Francês. Foi, portanto, em 1987, que pela primeira vez, surge a aprendizagem de uma L.E. num curso vocacionado para professores do “Ensino Primário”, na Região Autónoma da Madeira.

Este plano vigorou até 1989, data em que foi substituído por um outro, publicado na Portaria n.º 1023/89. Este novo plano de estudos, que transcrevemos seguidamente, continua a incluir uma disciplina de opção, no primeiro e terceiro anos do curso, aparecendo agora, já muito claramente, a referência à Língua, entendendo-se como L.E.

Quadro n.º 5 – Plano de Estudos da Escola Superior de Educação da Madeira em
1989

Ano	Disciplinas	Anual/Semestral	Horas Semanais
1	Ciências da Educação I	A	7
	Comunicações e Expressões Não Verbais	A	6
	Matemática I	A	3
	Metodologia do Ensino Primário	A	2
	Português I	A	4
	Prática Pedagógica I	A	3
	Opção I (Língua)	A	2
2	Ciências da Educação II	A	4
	Ciências da Natureza	A	2
	Ensino/Aprend. Expressões n. Verbais I	A	2
	Literatura para a Infância	A	4
	Prática Pedagógica II	A	3
	História	1 S	3
	Matemática II	1 S	4
	Português II	1 S	4
	Geografia e Ensino/Aprendizagem da Geografia	2 S	3
	Ensino/Aprendizagem da Matemática I	2 S	4
	Ensino/Aprendizagem do Português I	2 S	4
3	Ciências da Educação III	A	2
	Ensino/Aprendizagem da Matemática II	A	2
	Ciências da Natureza	A	2
	Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza	A	2
	Ensino/Aprend. Expressões n. Verbais II	A	4
	História e Ensino/Aprendizagem da História	A	2
	Prática Pedagógica III	A	12
	Dificuldades da Aprendizagem	1 S	3
	Ensino/Aprendizagem do Português II	1 S	2
	Opção II (Língua)	2 S	3
	Seminário	2 S	2

Embora as novas orientações para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico só tenham sido corporizadas no texto do Decreto - Lei 286/89, poder-se-á considerar que as Portarias acima citadas já estão imbuídas do espírito da Reforma, o que talvez justifique a inserção da opção

de Língua como disciplina anual nos três anos do curso, no plano de estudos publicado em 87, e no primeiro e terceiro anos do curso, no plano de estudos de 1989.

Apesar de uma redução de uma carga horária de quinze horas semanais para sete, conforme se pode ver pelo realce amarelo, há um avanço no sentido da aceitação inequívoca de que as Línguas têm já de fazer parte da formação dum professor dos primeiros anos de ensino, em consonância, aliás, com as novas orientações para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico corporizadas três meses antes com o texto do Decreto - Lei 286/89.

Outra hipótese poderá ser o reconhecimento da necessidade do domínio elementar de L.E. não suficientemente adquirido até ao fim do ensino secundário e agora necessário para pesquisas e leituras de documentação em L.E. exigidas pelas diferentes disciplinas do curso de Formação Inicial de Professores.

A criação da Universidade da Madeira, pelo Decreto – Lei n.º 319-A/88 de 13 de Setembro, fez com que se repensasse o ensino superior nesta Região e se abandonasse a opção pelo Politécnico, afectando, dessa forma, o funcionamento da Escola Superior de Educação. Com a sua extinção,, os cursos da sua responsabilidade, nos quais se incluía os Professores do Ensino Básico, passaram para a alçada do CIFOP - Madeira, enquanto uma unidade orgânica da Universidade.

O corpo docente oriundo da Escola Superior de Educação da Madeira reivindicou no entanto a criação de uma unidade com o estatuto de Departamento, a par das demais já existentes na Universidade, passando a ser contemplado a partir dos primeiros Estatutos, o Departamento de Ciências de Educação.

É sob a égide deste Departamento que o plano de estudos sofre nova reformulação, conforme “Resolução 46/97 (2.ª Série) – Senado Universitário – Resolução SU – 13/97”.

Quadro n.º 6 – Plano de Estudos de Professores do Ensino Básico em 1997

Ano	Disciplinas	Área	A/S1/S2	CH	T	TP	P	UC
1	Português I	Form. Disciplinar	A	3	2	1	-	5,5
	Matemática I	Form. Disciplinar	A	5	2	3	-	8
	Lg. Estr. (Opção: Inglês/Francês)	Form. Disciplinar	A	2	-	1	1	2
	Comum. e Express. Não Verbais I	Form. Disciplinar	A	8	-	4	4	8
	História e Filosofia da Educação	Ciências da Educação	S 1	4	2	-	2	2,5
	Psicologia da Educação I	Ciências da Educação	S 1	4	2	-	2	2,5
	Teoria e Desenvolvimento Curricular I	Ciências da Educação	S 2	4	2	-	2	2,5
	Psicologia da Educação II	Ciências da Educação	S 2	4	2	-	2	2,5
	Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica	A	2	-	-	2	1,5
			S 1= 28 horas	S 2=28 horas		35,0		
2	Português II	Form. Disciplinar	S 1	4	2	2	-	3,5
	Matemática II	Form. Disciplinar	S 1	2	1	1	-	1,5
	Estudo do Meio	Form. Disciplinar	A	4	2	-	2	5,5
	Literatura para a Infância	Form. Disciplinar	A	2	1	-	1	2,5
	Comum. e Express. Não Verbais II	Form. Disciplinar	A	4	-	2	2	4
	Ensino/Aprend. Língua Estr.-cf.Op.	Form. Metodológica	A	2	-	1	1	2
	Ensino/Aprend. Língua Portuguesa I	Form. Metodológica	S 1	2	1	1	-	1,5
	Ensino/Aprend. Matemática I	Form. Metodológica	S 2	3	1	-	2	2,5
	Psicologia da Educação III	Ciências da Educação	S 1	3	1	-	2	1,5
	Teoria e Desenvolvimento Curricular II	Ciências da Educação	S 2	4	2	-	2	2,5
	Métodos de Investigação em Educação	Ciências da Educação	S 2	2	-	2	-	1,5
	Organização e Administração Escolar	Ciências da Educação	S 2	2	-	2	-	1,5
	Sociologia da Educação	Ciências da Educação	S 1	3	1	-	2	1,5
	Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica	A	4	-	-	4	2,5
			S 1= 28 horas	S 2=29 horas		33,3		
3	Ensino/Aprend. Língua Portuguesa II	Form. Metodológica	S 1	2	1	-	1	1,5
	Ensino/Aprend. Matemática II	Form. Metodológica	A	2	1	-	1	2,5
	Ensino/Aprend. do Meio	Form. Metodológica	A	3	1	-	2	3,5
	Ensino/Aprend. das Express. N. Verbais	Form. Metodológica	A	4	2	-	2	5,5
	Psicologia da Educação IV	Ciências da Educação	S 1	2	1	-	1	1,5
	Prática Pedagógica III	Prática Pedagógica	A	12	-	-	12	8,5
	Seminários		S 2	2	1	-	1	1,5
			S 1=25 horas	S 2=23 horas		24,5		
							Total	91,0

Como podemos observar, a L.E. deixa de ser opção, passando a disciplina curricular, anual, com duas horas semanais (ou seja, quatro horas no total), logo no primeiro ano do curso, sendo a opção reservada apenas para a escolha entre o Inglês e o Francês. De assinalar é o surgimento de uma nova disciplina designada de Ensino/Aprendizagem da L.E. no segundo ano do curso, igualmente como disciplina anual, com duas horas semanais, entendida como a didáctica ou a metodologia do Ensino/Aprendizagem de L.E. Uma coisa era dominar

a língua, saber a língua, outra era saber como ensinar essa mesma língua, tendo em conta o público - alvo a que era destinado.

Poderemos associar a introdução do ensino/aprendizagem da L.E. a uma tentativa de superar uma lacuna até então existente na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita ao ensino da L.E., lacuna que passa a ser sentida com mais acuidade, uma vez que o ensino de uma L.E começa a ser implementado em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em 1998, segundo as Resoluções n.º 47/97 (2ª Série), de 7/07/1997 e n.º 70/98 (2ª Série), 20/05/1998, e na sequência da imposição da nova Lei de Bases do Sistema Educativoque vem exigir que todos os educadores e professores, independentemente do seu nível de ensino sejam licenciados, é publicado o plano de estudos da primeira Licenciatura de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, ministrado na Universidade da Madeira, com a duração de quatro anos, e com a seguinte constituição:

Quadro n.º 7 – Plano de Estudos da Licenciatura de Professores do Ensino Básico -
1º Ciclo em 1998

ANO	DISCIPLINAS	REG.	HOR/SEM		UC's
			1º S	2º S	
1	Português	A	4	4	5.5
	Matemática I	A	4	4	6.0
	Língua Estrangeira I (Inglês/Francês)	A	2	2	2.0
	Comunicação e Expressão Físico-Motora I	S1	3	0	2.0
	Comunicação e Expressão Musical I	S1	2	0	1.5
	Comunicação e Expressão Plástica I	S2	0	3	2.0
	Comunicação e Expressão Dramática I	S2	0	2	1.5
	História e Filosofia da Educação	S1	3	0	2.5
	Psicologia da Educação I	S2	0	5	4.5
	Formação Pessoal e Social	S1	2	0	1.5
	Seminário	S2	0	2	1.5
TOTAL			20	22	30.5
2	Literatura Para a Infância	S2	0	2	1.5
	Comunicação e Expressão Físico-Motora II	S1	1	0	1.5
	Comunicação e Expressão Musical II	S1	3	0	2.0
	Comunicação e Expressão Plástica II	S2	0	2	1.5
	Comunicação e Expressão Dramática II	S2	0	3	2.0
	Matemática II	A	3	3	4.5
	Ciências da Natureza	A	3	3	4.5
	Língua Estrangeira II (Inglês/Francês)	S1	2	9	1.0
	Teoria e Desenvolvimento Curricular	S2	0	3	2.0
	Psicologia da Educação II	A	3	3	4.0
	Técnicas e Materiais de Ensino	S1	2	0	1.5
	Novas Tecnologias e Inovação na Educação	S1	3	0	1.5
	Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira	S2	0	2	1.5
	Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico I	A	3	3	2.5
TOTAL			24	24	31.5
3	Sociologia da Educação	S1	3	0	2.5
	Organização e Administração Escolar	S2	0	3	2.5
	Psicologia da Educação III	S1	4	0	3.0
	Métodos de Investigação em Educação	S2	0	2	1.5
	Ensino/Aprendizagem do Português	S1	3	0	2.0
	Ensino/Aprendizagem da Matemática	S2	0	3	2.0
	Ensino/Aprendizagem da Expressão Físico-Motora	S2	0	2	1.5
	Ensino/Aprendizagem da Expressão Dramática	S1	2	0	1.5
	Ensino/Aprendizagem da Expressão Musical	S1	2	0	1.5
	Ensino/Aprendizagem da Expressão Plástica	S2	0	2	1.5
	Ensino/Aprendizagem das Ciências Sociais	S2	0	2	1.5
	Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza	S1	2	0	1.5
	Ciências Sociais	A	2	2	4.0
	Elementos de Física	S1	3	0	2.5
	Elementos de Química	S2	0	3	2.5
	Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico II	A	4	4	4.0
TOTAL			25	23	35.5
4	História da Madeira	S1	2	0	2.0
	Educação para a Saúde	S2	0	2	2.0
	Projecto Pedagógico e Intervenção Educativa	A	3	3	3.5
	Seminários de Reflexão sobre a Prática Pedagógica	A	3	3	1.5
	Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico III	A	10	10	8.0
	Opção I	S1	2	0	2.0
	Opção II	S2	0	2	2.0
TOTAL			20	20	21.0

Podemos constatar que deste plano de estudos consta a disciplina de Língua Estrangeira I (Inglês/Francês), anual e com a duração de duas horas semanais no 1º ano. No 2º ano surge como Língua Estrangeira II, com as mesmas opções, a mesma formação e a mesma carga horária, mas ministrada só no primeiro semestre. Apenas no segundo semestre desse mesmo ano surge o ensino/aprendizagem de L.E., com a duração de duas horas semanais.

Comparando estes dois últimos planos de estudos, o de 1997 e o de 1998, verificamos que, embora o curso tenha passado de três para quatro anos, o tempo consagrado à L.E. é rigorosamente o mesmo, ou seja, no total do curso, os alunos terão tido durante dois anos lectivos uma carga horária semanal de duas horas; no entanto, a gestão dessa carga horária é diferente: enquanto no plano de estudos de 1997 o total das quatro horas anuais estava igualmente dividido entre a língua e o ensino/aprendizagem da língua, na versão de 1998 é privilegiado o ensino da língua (disciplina anual no primeiro ano e disciplina do primeiro semestre do segundo ano), em detrimento do ensino/aprendizagem, que passa a ser ministrado apenas no segundo semestre do segundo ano.

Contudo, podemos observar, de acordo com Fino e Sousa (2003, p. 238) que “*a «ampliação» do plano, de três para quatro anos, não veio corrigir os problemas de coerência interna*”, mantendo uma “*uma ordem marcadamente disciplinar*” (Fino e Sousa, 2003, p. 239), obstaculizando a concretização de uma Formação de Professores ajustada às necessidades inerentes.

Confrontado com esta situação e atento à reflexão promovida pelo INAFOP (entretanto extinto), relativa à Formação de Professores e respectiva acreditação, o Departamento de Ciências de Educação desencadeou um trabalho visando uma apreciação dos planos de estudos dos seus cursos, incluindo o curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A acreditação dos cursos passava pela obediência a certos critérios, nomeadamente a uma organização que contemplasse:

1. “*uma articulação entre teoria e prática, integrando actividades de iniciação à prática profissional ao longo do curso*”
2. e “*uma articulação cuidada entre as diferentes unidades do curso e actividades desenvolvidas na iniciação à prática profissional, por forma a sustentar uma relação frutuosa entre conhecimentos específicos e*

perspectivas gerais, bem como o desenvolvimento de uma capacidade crítica em relação às diferentes áreas do saber” (Deliberação n.º 1488/2000 D. R. 15.12.2000 (2.ª Série), p. 2);

3. *uma componente de “formação cultural, social e ética que abrange[sse], em complemento ao contributo que para o efeito as outras componentes deve[sse] dar, a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento de áreas de saber e cultura diferentes (...) incluindo o recurso (...) ao conhecimento de línguas estrangeiras”*
4. *e outra de “formação educacional que abrang[esse] as didácticas específicas da área de docência para que o curso habilita e outros domínios do saber sobre educação, relevantes para a compreensão do acto educativo, incluindo uma perspectiva de atenção à diversidade”.* Tendo em conta a recomendação de que a carga lectiva presencial semanal não deveria exceder as 25 horas semanais, o referido Departamento, após auscultados os seus alunos e docentes, propôs uma alteração ao plano de estudos então em vigor.

O novo plano de estudos é o que consta do quadro n.º 8.

Quadro n.º 8 – Plano de Estudos da Licenciatura de Ensino Básico em 2001

	Disciplinas	AC	Carga Horária				UC
			T	TP	P	Total	
1	História e Filosofia da Educação	FEG	2	0	1	3	2,5
	1 Ensino/Aprendizagem Português I	FADDE-Português	0	5	0	5	3,5
	Ensino/Aprendizagem Matemática I	FADDE-Matemática	0	5	0	5	3,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Motora I	FADDE-Expressão Motora	2	0	1	3	2,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Musical I	FADDE-Expressão Musical	2	0	1	3	2,5
	Saúde e primeiros socorros	FADDE-Saúde	2	0	1	3	2,5
	Psicologia do Desenvolvimento	FEG	1	3	0	4	3
	2 Ensino/Aprendizagem Português II	FADDE-Português	1	5	0	6	4,5
	Ensino/Aprendizagem Matemática II	FADDE-Matemática	1	5	0	6	4,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Motora II	FADDE-Expressão Motora	2	0	1	3	2,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Musical II	FADDE-Expressão Musical	2	0	1	3	2,5
	total		15	23	6	44	34
2	Investigação em Educação	FEG	2	0	1	3	2,5
	1 Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social I	FADDE-Estudo do Meio	1	3	0	4	3
	Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica I	FADDE-Expressão Plástica	2	0	1	3	2,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática I	FADDE-Expressão Dramática	2	0	1	3	2,5
	Prática Pedagógica I	IPP	0	3	1	4	2,5
	Teoria e Desenvolvimento Curricular	FEG	1	3	0	4	3
	Sociologia da Educação	FCSE	2	0	1	3	2,5
	2 Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social II	FADDE-Estudo do Meio	1	3	0	4	3
	Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica II	FADDE-Expressão Plástica	2	0	1	3	2,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática II	FADDE-Expressão Dramática	2	0	1	3	2,5
	Prática Pedagógica II	IPP	0	3	1	4	2,5
	total		16	18	9	42	32
3	Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino	FEG	2	0	1	3	2,5
	1 Desenvolvimento Pessoal	FCSE	2	0	1	3	2,5
	Administração e Gestão Escolar	FEG	2	0	1	3	2,5
	Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira I	FADDE-Francês/Inglês	2	0	1	3	2,5
	Novas Tecnologias e Inovação na Educação	FEG	1	3	0	4	3
	Prática Pedagógica III	IPP	0	3	1	4	2,5
	Metodologia do Ensino Básico	FADDE-Metodologia	1	2	1	4	3
	Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira II	FADDE-Francês/Inglês	2	0	1	3	2,5
	2 Ética e Deontologia Profissional	FCSE	2	0	1	3	2,5
	Necessidades Educativas Especiais	FADDE-Metodologia	2	0	1	3	2,5
	Temas da cultura contemporânea	FCSE	2	0	1	3	2,5
	Prática Pedagógica IV	IPP	0	3	1	4	2,5
	total		18	11	11	40	31
4	Oficina Multimédia	FADDE-Multidisciplinar	1	2	1	4	6
	Seminário de Reflexão sobre a P. Pedagógica	IPP	0	2	0	2	3
	Estágio	IPP	-	-	-	14	22
	total		-	-	-	20	31
Total Licenciatura			-	-	-	-	128

Os códigos utilizados na tabela 8 são:

FEG:	Formação Educacional Geral	22 UC
FADDE:	Formação nas áreas de docência e didáticas específicas	61 UC
FCSE:	Formação cultural, social e ética	10 UC
IPP:	Iniciação à prática profissional	35 UC
	Total	128 UC

Como se vê, neste Plano de Estudos, todas as disciplinas FADDE (Formação nas áreas de docência e didáticas específicas) passam a ser designadas de “Ensino/Aprendizagem”, tendo em vista acautelar uma verdadeira integração científico-pedagógica. Uma vez que, de acordo com a estruturação da Universidade com base nos Departamentos, as disciplinas FADDE são da responsabilidade de outras unidades que não as Ciências da Educação, esta designação continha uma mensagem muito clara para todas elas: a necessidade de o docente dominar não só a matéria em causa (a Matemática, o Português, a Expressão Motora, etc. ...), mas também a metodologia de ensino respectiva.

Assim acontece com o Ensino/Aprendizagem de L.E. que passa a surgir, subdividida em I e II, só no terceiro ano, respectivamente no 1º semestre e no 2º semestre, com as mesmas variantes (Francês/Inglês), mas já com a carga horária acrescida de uma hora. Passa então a ter 3 horas semanais em cada semestre.

Duma análise comparativa com os planos anteriores, verificamos que o total de horas presenciais dos alunos sofreu uma redução, a qual, por sua vez, afectou a carga horária consagrada à L.E. Assim, as quatro horas anuais dedicadas ao ensino da L.E. e ao ensino/aprendizagem dessa mesma língua são reduzidas para três horas anuais, mas já com uma nova filosofia, a de integração entre língua e ensino/aprendizagem da língua.

Os planos de estudos aqui abordados visavam todos a formação de professores de ensino anteriormente dito primário, ou seja, do actual Ensino Básico - 1.º Ciclo.

O então denominado Ensino Primário, ministrado nas Escolas do Magistério Primário passou a ter a designação de Ensino Básico na sequência da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. A L.B.S.E. vem reforçar o espírito do Ensino Básico, como ciclo de base de um sistema educativo, na perspectiva de uma educação permanente, com as suas articulações com o antes e o depois, incluindo a educação pré-escolar, numa linha de continuidade sem

rupturas, a par do que acontecia em praticamente todos os países da União Europeia. Não sendo um mero prolongamento do ensino primário tradicional, a Educação Básica transforma-se qualitativamente. Abre-se a todos e adapta-se a cada um. A igualdade de oportunidades não é mais a mesma educação para todos, mas a melhor educação para cada um, respeitando-se o ritmo de cada um. A função primeira da educação deixa de ser uma mera aquisição de conhecimentos para passar a ser “aprender a aprender”, “aprender a tornar-se”, “aprender a ser”. Este tipo de educação é hoje preconizado para formar os homens de amanhã.

Sobre a evolução dos planos de estudos patente neste trabalho, diríamos como Carlos Meireles – Coelho (1989, p. 18):

“...em educação não temos apenas que constatar factos numa concepção cíclica, fechada e fatalista da História tornando a educação, não mais como meramente reprodutora do passado, mas como libertadora e criativa, tendo como referencial o futuro que se quer construir, se possível aproveitando da experiência dos outros que já percorreram caminhos semelhantes. Em educação é necessário consensos alargados para se avançar sem se vir um dia a recuar”.

A evolução destes planos de estudos no sentido da inclusão de L.E. e respectivas metodologias de ensino/aprendizagem acompanham a tendência despoletada pela L.B.S.E. que foi o primeiro documento a defender a aprendizagem de uma primeira L.E. e a iniciação de uma segunda no ensino básico, mesmo sem precisar que se trata do 1º ciclo. Essa explicitação surge através do Decreto - Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que, no ponto 1 do artigo 5.º, refere: “no 1.º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.”

Os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto na sua edição de 1990, como na de 1998, são omissos neste assunto, apesar da oportunidade que se abre pelo Decreto - Lei acima citado.

No entanto, diversos trabalhos do Conselho da Europa deram ao ensino da L.E. um lugar relevante em contexto escolar, mesmo antes de 1992, como é o caso, por exemplo, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, onde são traçadas as grandes linhas orientadoras da aprendizagem, do ensino e da avaliação para os meios escolares europeus (2001, p. 29).

Em suma, partimos para a etapa seguinte conscientes de que, apesar de já iniciada a sua inclusão nos planos de formação inicial, a L.E. e respectivas metodologias de ensino/aprendizagem ainda constituíam um campo virgem para grande parte dos professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo da RAM. Reconheceriam eles os benefícios que os seus alunos colheriam ao nível do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais? Estariam eles sensibilizados para as implicações que a aprendizagem precoce de L.E. trariam para essas crianças?

Interessava-nos, por isso, saber o que estava a ser feito no âmbito da formação de professores, já em situação de serviço, de forma a detectar as suas representações sobre os efeitos duma aprendizagem precoce de L.E. pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível de uma maior autonomia na criança, ao nível da sua aceitação dos outros (melhores relações interpessoais, melhor percepção do Outro) e ao nível do sucesso escolar e de uma melhor percepção da língua e cultura modernas.

Passemos então para a fundamentação teórica que suporte a aprendizagem precoce de L.E., ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e cultural para, logo de seguida, nos debruçarmos sobre a sua inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ressaltando aspectos metodológicos que os docentes deverão dominar.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Aprendizagem precoce de L.E. e desenvolvimento cognitivo

1.1. Pensamento e Linguagem

Tratando-se o nosso trabalho de aprendizagem precoce de uma L.E., achamos pertinente começar por falar de como é que o pensamento e a linguagem se processam na criança. Tal, contribuirá, decerto, para uma melhor fundamentação teórica do nosso trabalho apesar de existirem várias teorias que podem variar de autor para autor, no espaço e no tempo. As investigações trazem certezas efémeras, pois logo surge a renovação que arrasta consigo alterações mais ou menos significativas. Abordaremos, então este ponto, começando por delimitar o campo que nos interessa, centrando-nos essencialmente em Piaget e Vigotsky relativamente a este assunto, porque são paradigmáticos de duas abordagens.

Sabemos que a linguagem é um conceito lato e abrangente, mas é a linguagem humana enquanto instrumento de transmissão simbólica do pensamento que nos interessa focar.

A forma como a criança adquire e desenvolve a linguagem tem merecido uma atenção especial nos trabalhos desenvolvidos pelos diferentes autores. As teorias propostas são diversas, existindo momentos da História em que prevalecem mais umas do que outras. São diversas as causas que têm a ver com este facto, mas a razão de uma teoria acrescentar elementos novos a outra já existente, ou de se construir como nova, é uma das causas que explica a supremacia de umas sobre as outras.

Piaget e Vigotsky, entre outros, são autores que nos dão quadros explicativos diferentes, mas o que é importante é que cada um, com o seu trabalho, concebeu uma teoria explicativa dos mecanismos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, dando-nos, assim, elementos de reflexão que devemos entender em termos de complementaridade e não de exclusividade. Assim, os conceitos de involução e de evolução nas teorias de Piaget (1975) e de Vigotsky (1979) não devem ser tomados como referentes de teorias contraditórias, mas em função das abordagens feitas. A população estudada, as tarefas propostas às crianças, assim como os contextos onde foram realizadas, foram muito menos diversificadas em Piaget do que em Vigotsky. Daí, os resultados a que chegaram serem diferentes. Interessa-nos, no entanto, tentar perceber o que há de comum entre eles e a origem da sua diferença.

Piaget (1983) não se debruçou exclusivamente sobre o desenvolvimento da linguagem. Interessou-se especialmente pela Epistemologia, o estudo da forma como o conhecimento é adquirido. O seu objectivo era compreender como as crianças de diversas idades construíam o conhecimento do mundo à sua volta. Acreditava que o desenvolvimento intelectual era uma continuação directa do crescimento biológico inato. Para ele, a capacidade de pensar nasce de uma base fisiológica. A sua teoria enquadra-se, portanto, mais numa teoria do desenvolvimento humano. É nesta perspectiva que a linguagem é entendida como tendo origem nos esquemas sensório-motores, desenvolvendo-se, essencialmente, a partir da estruturação da função simbólica. Piaget propõe-nos quatro estádios de desenvolvimento e, em relação a eles, fala-nos de três fases da linguagem. É importante lembrarmos aqui que, para este autor, cada estádio principal é um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente e que a criança deve atravessar cada estádio segundo uma sequência regular: os estádios de desenvolvimento cognitivo seguem uma sequência invariável. As crianças não podem superar um atraso de desenvolvimento nem acelerar o seu movimento de um estádio para o seguinte; precisam de ter experiências suficientes em cada estádio e de tempo suficiente para interiorizar essa experiência antes de poderem prosseguir.

A primeira fase da linguagem, situada entre o nascimento e os dois anos aproximadamente (Estádio da *Experiência Sensório-Motora*), a actividade intelectual fundamental consiste na interacção com o meio, através dos sentidos, onde praticamente não há unidades de fala significativas, mas choro, risos e alguns sons pouco perceptíveis.

Piaget, (2000. pp. 26 e 28), sublinha que:

“... fica bem claro que ao primeiro estágio das técnicas reflexas corresponderão os impulsos instintivos elementares, ligados à nutrição, assim como aquela espécie de reflexos afectivos que são as emoções primárias... com o progresso das condutas inteligentes, os sentimentos ligados à própria actividade se diferenciam e se multiplicam: alegrias e tristezas, ligadas ao sucesso e ao insucesso dos actos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses, etc”.

É a fase por ele designada de autista, no fim da qual se começa a desenvolver a função simbólica.

Cerca dos dois anos surge o primeiro esboço desta estrutura a que o autor chama de indício ou sinal, sendo esta uma espécie de embrião que irá desenvolver-se durante o período operatório que compreende a idade da educação pré-escolar. À linguagem deste período

chama Piaget de “linguagem egocêntrica”, em que a criança fala apenas de si própria sem se interessar pelo interlocutor, sem esperar por resposta e muitas vezes sem se preocupar se alguém está a ouvi-la. É uma fala que se assemelha ao monólogo de uma peça de teatro. A criança pensa em voz alta, comentando ao mesmo tempo o que quer que esteja a fazer. Piaget defende que o discurso egocêntrico é uma expressão do pensamento e uma fase que constitui a ponte entre a fase autista e a fase socializada. Segundo o mesmo autor, este tipo de linguagem não preenche qualquer função útil.

Piaget, (2000. pp.34 e 35), diz ainda que:

“...a criança desta idade não fala somente com os outros, fala também consigo própria sem cessar, em monólogos variados que acompanham os seus jogos e a sua acção. (...) O exame da linguagem espontânea entre crianças, tal como o do seu comportamento nos jogos colectivos, demonstra que as primeiras condutas sociais permanecem ainda a meio caminho da verdadeira socialização: em vez de sair do seu próprio ponto de vista, para coordená-lo com os outros, o indivíduo permanece ainda inconscientemente centrado em si próprio. (...) Estes verdadeiros monólogos, assim como os monólogos colectivos, constituem ainda entre crianças de três e quatro anos mais de um terço da linguagem espontânea, e diminuem regularmente até por volta dos sete anos”.

Nesta outra fase (Estádio do *Pensamento Intuitivo ou Pensamento Operatório*), a criança tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros essencialmente fazendo perguntas, dando ordens, pedindo, ameaçando, dando informações. O autor considera imprescindível o desaparecimento da fase egocêntrica, para que a fase socializada se desenvolva harmoniosamente. Nesta fase, que surge por volta dos sete ou oito anos, a criança manifesta o desejo de trabalhar com os outros. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é consideravelmente notável. A fala egocêntrica, sendo um estágio transitório, desaparece, transformando-se em fala interior.

Avaliando o papel da linguagem interior Piaget, citado por Luria, (1987, p.110) valorizou este facto de acordo com a sua teoria que diz:

“... Quando a criança nasce é um ser autístico, um pequeno ermitão que vive em si mesmo, comunicando-se pouco com o mundo externo. Por isso, no início, é característica na criança uma linguagem autística, egocêntrica, dirigida de si mesma e não para a comunicação com os seus pais ou com os adultos”.

Para Piaget, citado por Vigotsky (1999, p.60)

“... a criança pensa seguindo os mesmos motivos que a impulsionam a realizar qualquer outra actividade, ou seja, a sua satisfação. Em função disso, o pensamento da criança de pouca idade constitui (...) uma actividade permanente e biológica, de ordem semi-instintiva, orientada para a vivência do prazer”.

Assim sendo, para Piaget, a fase primária do desenvolvimento do pensamento da criança é regida pelo princípio do prazer.

Ainda conforme a opinião de Piaget, *“a criança começa a se socializar somente de um modo progressivo e, juntamente com ela, socializa-se a linguagem, transformando-se progressivamente em meio de comunicação”*. Partindo desta teoria, Piaget examinou a linguagem egocêntrica da criança *“como um rastro do autismo infantil, do egocentrismo, e a desapareição desta linguagem se produziria por conta da socialização da sua conduta”*. (1987, p.110).

Contrariamente a Piaget, Vigotsky pensa de outra forma, e sublinha as diferenças entre ambos, dizendo o seguinte:

“Piaget diz que o egocentrismo é o compromisso entre o autismo primário do pensamento e a socialização; que à medida que a criança cresce o autismo define e a socialização desenvolve-se levando a um desvanecimento do egocentrismo no pensamento e no discurso; que o discurso egocêntrico não tem qualquer função no pensamento e na actividade; que o egocentrismo atinge o seu auge no começo do desenvolvimento infantil e cai a zero no limiar da idade escolar; que a história se caracteriza mais pela involução do que pela evolução: que não tem futuro, desenvolve-se segundo uma curva descendente (...). na nossa concepção o egocentrismo é um fenómeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o intra-físico; (...) desenvolve-se segundo uma curva ascendente, segue uma evolução e não uma involução, (...) o que acontece é que deixa de ser vocalizado e parece que está a morrer. Pensar que a diminuição da vocalização é a morte do discurso egocêntrico é o mesmo que pensar que a criança quando deixa de usar os dedos para calcular deixa de contar.” (Vigotsky, 2000).

Vigotsky, embora também fale em três fases da linguagem, apresenta uma ordem inversa. Para este autor, a linguagem é social desde o início, sendo as manifestações das mais rudimentares, como o choro, o riso, o palreio... formas de se dirigir a alguém, de comunicar sentimentos de dor ou de alegria, formas de pedir alguma coisa ou de se queixar. Vigotsky confirma e até encontra maiores índices de produções egocêntricas do que Piaget, mas considera-as estruturas que dão origem à fase seguinte. Para ele, o discurso interior que se segue a esta fase só se estrutura porque a fase anterior evoluiu constituindo as bases para a

fase seguinte, mais elaborada. *“Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve.”* (Vigotsky, 2000).

Os significados das palavras são formações dinâmicas que se modificam à medida que a criança se desenvolve e de acordo com as diferentes formas pelas quais o pensamento funciona. Cada estágio no desenvolvimento das palavras tem a sua própria relação particular entre o pensamento e a fala. Quando a criança passa a dominar a fala exterior, começa por uma palavra, passando depois a relacionar duas ou três palavras entre si; mais tarde a criança irá progredir de frases simples para as mais complexas, chegando finalmente à fala coerente. Assim, o pensamento passa por muitas transformações até se transformar em fala.

1.2. A Memória e o seu Desenvolvimento na Infância, segundo Vigotsky

O factor mais importante em que se centra toda uma série de conhecimentos sobre a memória, é o problema do seu desenvolvimento. Sabe-se que a memória já existe desde a mais tenra idade, mas, se ela se desenvolve durante esse tempo, isso acontece de um modo oculto. O desenvolvimento da memória deu origem a grandes discussões na psicologia, mas *“uma série de observações mostra que, de facto, a memória é extraordinariamente forte na infância e que com o desenvolvimento da criança ela vai se debilitando cada vez mais.”* (Vigotsky, 1999, p. 39). É suficiente lembrarmo-nos do trabalho que dá aprendermos uma L.E. quando adultos e da facilidade com que a criança a assimila, para vermos que neste aspecto os primeiros anos de vida parecem estar concebidos para aprender línguas. Como nos conta, foram realizadas experiências de carácter pedagógico nos Estados Unidos da América e na Alemanha: o início do estudo de línguas foi antecipado do Ensino Básico e do Secundário para um centro Pré-Escolar. Conforme os resultados em Leipzig demonstraram, dois anos de aprendizagem duma língua durante a idade Pré-Escolar dão muito melhores resultados do que o estudo dessa mesma língua no Ensino Básico ou Secundário.

A eficácia da aprendizagem de línguas aumenta à medida em que a deslocamos para uma idade mais precoce. Só conhecemos bem a língua que dominamos desde a infância. Assim, e no que se refere ao domínio das línguas, a criança tem, na idade mais precoce, vantagens em relação às crianças de mais idade. A prática educacional de ensinar, às crianças pequenas, várias línguas demonstrou que o domínio de duas ou três línguas não atrasa o domínio de cada uma delas em separado. Pavlovitch, citado por Vigotsky (1999), nas

experiências que fez com os seus filhos, dirigindo-se e respondendo-lhes somente em sérvio e a mãe falando-lhes em francês, chegou à conclusão de que nem o grau de perfeição nem o ritmo de progressos fora afectado pela presença simultânea das duas línguas. Outras experiências foram feitas, como por exemplo as de Iorguen, também citado por Vigotsky, com dezasseis crianças, que mostraram que três línguas são assimiladas com a mesma facilidade, não representando problemas de sobreposição de uma sobre a outra.

Pesquisas realizadas em Moscovo chegam à mesma conclusão: *“as crianças que aprendem a ler e a escrever aos nove anos deparam-se com muito mais dificuldades do que as que aprendem antes.”* (Vigotsky, 1999. p. 40)

Todas estas pesquisas poderão levar-nos a reflectir no quanto é

“aguda a memória na idade mais precoce. A memória da criança nessa idade não admite a menor comparação com a dos adolescentes e especialmente com a dos adultos. Mas, ao mesmo tempo, a criança de três anos, que aprende mais facilmente os idiomas, não consegue assimilar conhecimentos sistemáticos no campo da geografia e o estudante de nove anos para quem os idiomas são difíceis, assimila com facilidade a geografia; o adulto, por sua vez, supera a criança na memorização de conhecimentos sistemáticos. Podemos afirmar que no que se refere ao domínio de línguas estrangeiras, a criança tem, na idade mais precoce, vantagens em relação às crianças de mais idade.” (Vigotsky, 1999, p. 41).

Estes pontos de vista tentam formular, de uma forma muito simples, o desenvolvimento da memória. Existem, no entanto, factos que confirmam ou desmentem, dado que o desenvolvimento da memória é um processo tão complicado que não pode ser visto de uma forma tão linear, pois há que distinguir duas tendências no desenvolvimento da memória infantil. Leontiev e Zancov, discípulos de Vigotsky, a partir de experiências com material auxiliar referem que:

“Em termos psicológicos, não há dúvidas de que quando memorizamos algo directamente e quando o fazemos com a ajuda de qualquer estímulo complementar, trata-se de duas operações distintas. (...) Na pesquisa, mostramos a crianças de diferentes idades um mesmo material e pedimos a elas que memorizassem de dois modos diferentes: da primeira vez, directamente; da segunda, oferecemos uma série de materiais auxiliares, com a ajuda dos quais deveriam assimilar o material que lhes fora apresentado. A análise revela que a criança que memoriza com a ajuda de material auxiliar, organiza a operação num plano distinto da que o memoriza de forma imediata, porque à criança que utiliza signos e operações auxiliares não se exige tanto a memória ou habilidade para criar novas conexões, para criar uma nova estrutura, mas que possua uma imaginação rica, às vezes uma forma de pensamento desenvolvido, ou seja, certas

qualidades psíquicas que na memorização imediata não desempenham um papel importante. (...) As pesquisas demonstraram que cada um dos procedimentos da memorização imediata e mediada, possui sua própria dinâmica, sua curva de desenvolvimento.” (Vigotsky, 1999, p. 42).

Estas pesquisas levantaram outra questão no desenvolvimento da memória: quando o homem memoriza apoiando-se em determinados signos ou procedimentos (memorização mediada), o lugar da memória no sistema das funções psíquicas muda. Aquilo que na memorização imediata a memória obtém de imediato, na memorização mediada obtém-se com a ajuda de uma série de operações psíquicas, que podem não ter nada em comum com a memória; produz-se, então, uma série de substituições de funções psíquicas por outras. Por outras palavras, com o desenvolvimento varia não tanto a estrutura funcional da memória, mas o carácter das funções com a ajuda das quais ocorre a memorização, variando, por sua vez, a relação interfuncional que une a memória a outras funções.

“É notável não só que a memória da criança de mais idade seja distinta da de menos, mas que desempenhe um papel diferente do que na idade precedente.” (Vigotsky, 1999, p. 44).

Nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psicológicas centrais, em volta da qual se constróem todas as outras funções.

O acto de pensar, na criança muito pequena, é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e certamente não é o mesmo que o da criança maior. Para a criança mais pequena, pensar significa recordar, lembrar, isto é, apoiar-se na sua experiência precedente, na sua variação. Em nenhuma outra fase o pensamento tem uma correlação tão grande com a memória como na idade precoce, quando se desenvolve em função imediata desta. Ao definir conceitos, a criança descreve-os, relatando lembranças breves que reproduzem o objecto: se, por exemplo, pedirmos a uma criança para descrever uma cama, ela responderá “molinha”. Se lhe perguntarmos o que é uma avó, ela pode bem responder “ela tem um colo macio”.

Podemos então dizer que na determinação do conceito, o objecto do acto de pensar está constituído para a criança, não tanto pela estrutura lógica dos próprios conceitos como pela lembrança, pelas impressões deixadas na criança, pelo tema em questão e de que ela é capaz de se lembrar. O conteúdo do acto de pensar na criança, quando da definição de tais conceitos, é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como o é pelas suas lembranças concretas. O seu carácter é sincrético e reflecte o facto de o pensar da criança depender antes de mais nada da sua memória. Nas crianças a memorização desempenha um

papel decisivo em todas as construções mentais. As crianças desenvolvem o conceito visual, a sua ideia geral depreende-se da esfera concreta dos conceitos, de forma que, mediante determinadas combinações, surge um conceito geral que está integralmente relacionado com a memória e pode ainda não ter carácter de abstracção, isto é, as suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo ainda o carácter de uma abstracção.

O carácter do desenvolvimento das ideias das crianças e da memória na idade precoce supõe a análise do significado das palavras. As pesquisas neste campo mostram que as conexões que estão por detrás das palavras são diferentes na criança e no adulto. Por detrás de qualquer significado das palavras, esconde-se na criança, assim como no adulto, uma generalização. A diferença reside no procedimento por meio do qual a criança generaliza as coisas e aquele que o adulto utiliza. O procedimento que caracteriza a generalização da criança encontra-se na dependência imediata do facto de que o pensamento da criança se apoia integralmente na memória. A denominação das palavras dos fenómenos são grupos inteiros de coisas visuais, relacionadas com uma conexão visual.

Concluindo, a experiência da criança e a sua influência imediata, documentada na memória, determina directamente toda a estrutura do pensamento da criança, nas primeiras etapas do seu desenvolvimento. Não é o pensamento e particularmente o pensamento abstracto o que está presente no começo do desenvolvimento, mas sim a memória, que constitui o seu momento determinante.

Pesquisas na área que têm a ver com a análise do significado das palavras mostram que:

“as associações que estão por detrás das palavras são diferentes conforme se trate de crianças pequenas ou de adultos. Os conceitos das crianças estão associados a uma série de exemplos e são construídos de maneira semelhante àquela pela qual representamos os nomes de classes de elementos. Emitir palavras, para as crianças, não é tanto indicar conceitos conhecidos como é nomear classes conhecidas ou grupos de elementos visuais relacionados entre si por certas características visualmente comuns. Dessa forma, a experiência da criança e a influência não mediada dessa experiência estão registadas na sua memória e determinam directamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena.”
(Vigotsky, 2002, p.67).

Perto da adolescência produz-se um desenvolvimento, uma mudança decisiva na criança. As pesquisas mostram que, nesta idade, as relações interfuncionais que envolvem a memória mudam radicalmente a sua direcção, em sentido oposto: se para a criança pequena pensar significa recordar, lembrar, para o adolescente recordar, lembrar, significa pensar. A sua memória está tão moldada à lógica que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado. *“Quando estou memorizando um material qualquer que está à minha frente, por meio do pensamento em conceitos, por meio da análise abstracta encerrada no próprio acto de pensar, encontro-me diante de uma estrutura lógica totalmente diferente do que quando estudo esse material com a ajuda de outros meios.”* (Vigotsky, 1999, p. 46).

Por isso, ao estudarmos o desenvolvimento da memória da criança devemos fazê-lo não tanto em relação às mudanças que ocorrem dentro da própria memória, mas também no que diz respeito à relação entre memória e outras funções. Sabemos que na criança em idade precoce a memória constitui uma função dominante, que determina um certo tipo de pensamento, e que a transição ao pensamento abstracto dá lugar a um novo tipo de memorização.

1.3. Mentes Fértis

J. Madeleine Nash, vem, de certo modo, complementar a informação por nós obtida no ponto anterior, quando no seu artigo *“Mentes Fértis”*, nos fala das mudanças que se operam ao nível do cérebro da criança.

“From birth, a baby’s brain cells proliferate wildly, making connections that may shape a lifetime experience. The first three years are critical.” (Nash, 1997, p. 50).

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro da criança atravessa uma série de mudanças extraordinárias. Começando pouco depois do nascimento, o cérebro da criança produz mais de um trilhão de conexões entre neurónios que não são usados. Depois, através do processo semelhante ao da competição Darwiniana, o cérebro elimina conexões ou sinapses

que raramente ou nunca são usadas. Assim, o excesso de sinapses no cérebro da criança é suprimido, começando esse processo por volta dos 10 anos ou mais cedo, deixando para trás uma mente cujo padrão de emoções e pensamento são, para melhor ou pior, únicos.

Sem uma estimulação ambiental o cérebro da criança sofre. Pesquisas feitas em Baylor College of Medicine, por exemplo, levaram a descobertas que mostraram que as crianças que não brincavam muito ou que raramente eram acariciadas, desenvolviam o cérebro 20% a 30% menos do que seria normal para a sua idade.

Por volta dos 12 meses os centros de fala do cérebro estão preparados para produzir o que talvez seja o maior momento mágico da infância: a primeira palavra que marca o florescimento da linguagem.

Muitos linguistas acreditam que a capacidade de falar se desenvolve de acordo com um limitado e definido tempo biológico. As crianças, no seu ponto de vista, lembram uma certa espécie de pássaros que não conseguem dominar as suas canções a não ser que ouçam cantá-las quando ainda são muito novos.

Nash (1997, p. 57) fala em “janelas de oportunidade”, afirmando que, com raras exceções, as janelas de oportunidade no cérebro humano não se fecham tão repentinamente. Parece haver uma série de janelas para o desenvolvimento da linguagem. A janela para a aquisição da sintaxe pode fechar por volta dos 5 ou dos 6 anos, enquanto a janela da aquisição de novas palavras pode nunca fechar, acentuando a progressão da aprendizagem com os anos. A capacidade de aprender uma segunda língua é muito grande entre o nascimento e os 6 anos, diminuindo à medida que a idade avança, conforme figura 1. Muitos adultos conseguem ainda aprender novas línguas, mas normalmente só depois de um grande esforço.

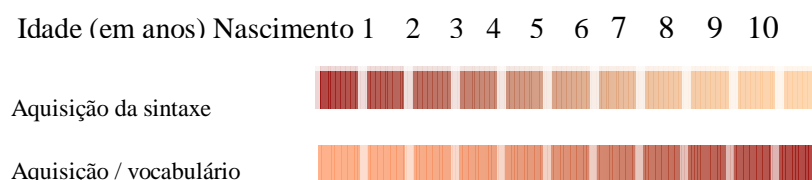


Figura n.º 1 – Janelas de oportunidade

Segundo nos refere a autora citada, há neurocientistas que defendem que o desenvolvimento do cérebro atinge o seu máximo por volta dos 10 anos. Nos anos que se seguem, o cérebro destrói as suas sinapses mais fracas, preservando apenas as que foram “magicamente” transformadas pela experiência.

A experiência é, desta forma, fundamental para o desenvolvimento do cérebro da criança. Segundo Jacobs, Schall e Scheidel, (1993, p. 54), “...As experiências novas de aprendizagem e os desafios frequentes foram cruciais para o desenvolvimento do cérebro.”

Chugani (1991, p. 54) salienta que:

“O encéfalo aprende mais rápido e facilmente durante os primeiros anos na escola. Parece estar prestes a explodir, com um crescimento espectacular, à medida que se adapta com uma precisão estonteante ao mundo envolvente. Durante esta fase são essenciais a estimulação, a repetição e a novidade, para se conseguir o lançamento de alicerces de uma aprendizagem posterior. O mundo exterior é o verdadeiro alimento para o cérebro em crescimento”.

Na figura 2, é evidente o contraste entre o neurónio empobrecido e o neurónio enriquecido pela experiência da aprendizagem.

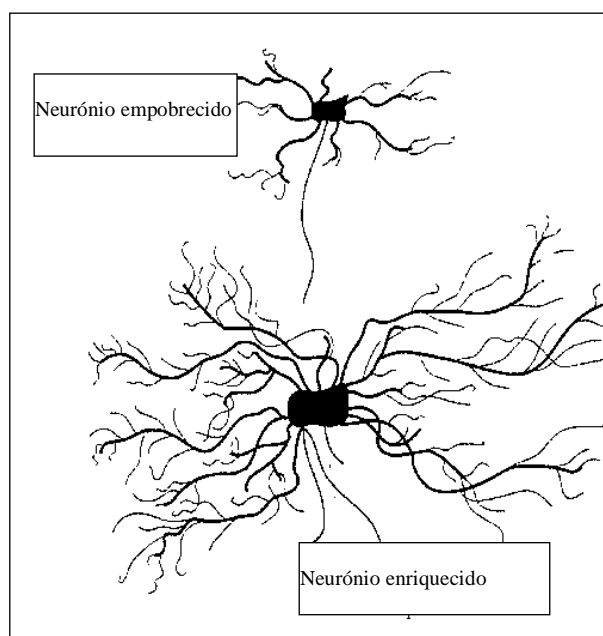


Figura n.º 2 – Como a experiência da aprendizagem altera a estrutura das células nervosas.

Apesar de novas sinapses que continuam a se formar ao longo da vida, de a mente continuar a ser “reformulada”, na fase adulta, através da leitura e da aprendizagem, na verdade, nunca mais o cérebro será capaz de desenvolver e reorganizar novos skills tão rapidamente e com a mesma facilidade como em fases precoces da vida.

Em suma, torna-se demasiado tarde o início de uma L.E. na adolescência, na medida em que o momento certo para essa aprendizagem já passou. A neurocientista Paula Tallal, de Rutgers diz que *“é muito mais fácil aprender a tocar um instrumento ou a falar uma língua estrangeira antes dos 10 anos de idade do que em qualquer outra altura.”* (2000, p. 55).

Uma criança que não esteja exposta a novas palavras nunca desenvolverá, no cortex auditivo, as células que lhe permitirão distinguir os diferentes sons correctamente. As células e as conexões que existem no cérebro estão preparadas para serem usadas para esse facto e são em quantidade suficiente para aprendermos até as mais subtis “nuances” na pronúncia.

Passada a puberdade, já praticamente desapareceram as conexões e as potenciais células da linguagem foram usurpadas por outras células para exercerem outras funções. As escolas devem ter a preocupação de expor as crianças até à idade de doze anos a um vocabulário muito maior e mais desafiante, como uma aprendizagem de uma L.E. pode proporcionar. A perda neuronal e a rarefacção das sinapses tornam mais difíceis a aquisição de segundas línguas à medida que os anos passam.

2. Aprendizagem de L.E. e desenvolvimento de competências sociais e culturais

A aquisição de competências sociais e culturais esteve sempre no centro da reflexão em didáctica da L.E. e de debates metodológicos. Nas últimas décadas sucederam-se concepções de cultura e foram privilegiados diferentes aspectos pondo em evidência a complexidade das relações entre L.E. e cultura, por um lado, e cultura e comunicação, por outro.

O ensino da cultura e da L.E. tem sido orientado por diferentes metodologias, cuja sequência cronológica passamos a referir e a caracterizar, sumariamente, na continuação do texto.

Na metodologia tradicional, decalcada sobre o ensino das línguas mortas, o estudo da civilização limitava-se aos produtos literários e artísticos. A iniciação à L.E. fazia-se pela tradução de textos literários. Esta concepção era fundamentada numa visão etnocêntrica e elitista e tinha como objectivo principal o enriquecimento do espírito do aluno, através da descoberta de uma civilização, muitas vezes apresentada como uma civilização superior à sua.

Na metodologia directa, os aspectos culturais tornaram-se um objectivo explícito e o ensino diversificou as abordagens e privilegiou a transmissão de um saber construído sobre factos históricos, geográficos e artísticos, mas também sobre o modo de vida dos nativos.

A metodologia audiovisual considerava a cultura como parte integrante da língua. Ao nível de iniciação, eram inseridos, em diálogos fabricados, conteúdos sócio culturais, muitas vezes simplistas e caricaturais, os quais serviam de pano de fundo para o ensino de conteúdos gramaticais e lexicais; a um nível avançado, o texto literário e as produções artísticas ocupavam um lugar importante no ensino explícito, passando geralmente por aulas expositivas e acumulação de informações sobre um passado prestigioso.

Nos anos 70, as abordagens comunicativas permitiram a passagem de um ensino prescritivo da língua a um ensino mais aberto e mais pragmático, com um cuidado crescente de tomar em consideração a perspectiva do aprendente. Os documentos autênticos e a importância atribuída à competência de comunicação deveriam ter proporcionado uma melhor integração das componentes culturais do ensino da L.E. Ao nível teórico, referências explícitas à etnografia da comunicação preconizam abordagens que põem em evidência a heterogeneidade das comunidades linguísticas e a variedade das normas culturais nas

maneiras de falar. Contudo, nas práticas pedagógicas, a tendência a procurar constantes universais pragmáticas revelou-se mais forte do que o esforço para valorizar as especificidades culturais das maneiras de comunicar.

Actualmente evolui-se em direcção a uma concepção nova em que a aquisição da língua e da cultura é uma parte integrante da elaboração duma competência social intercultural e transnacional que ultrapassa o quadro restrito dos conhecimentos intelectuais, como o comprovam os seguintes objectivos do documento elaborado pelo Conselho da Europa, intitulado *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR):

“O melhor conhecimento das Línguas Estrangeiras europeias conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre europeus de Línguas Maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocos na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação e responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si.” (2001, pp. 20 e 22).

Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de uma L.E. como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no QECR:

“Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto repertório disponível.” (2001, p. 231)

Para o desenvolvimento desta competência, é necessária uma gestão articulada dos programas das várias línguas. Favorecer uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas na Educação Básica é importante, já que no domínio das competências específicas, as similitudes se sobrepõem às especificidades. Conhecimentos, capacidades e atitudes são integrados na formulação destas competências, das quais fazem parte aspectos não meramente cognitivos mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social.

Neste sentido de integração, este percurso deve ser perspectivado em função de três parâmetros essenciais:

- uso e aprendizagem das línguas;

- perfis de saída, desempenhos esperados no final da Educação Básica e processos de aprendizagem;

- percursos de aprendizagem.

O *Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas* (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Nele também podemos ver a descrição exaustiva daquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa mesma língua e quais os conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos para uma eficácia na sua actuação. Tem em conta, também, o contexto cultural dessa mesma língua e define os níveis que permitem medir os progressos dos que aprendem, em todas as etapas da aprendizagem ao longo da vida.

“O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos da Europa. Fornece aos que tutelam a educação os meios para reflectirem sobre a sua prática, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis.” (2001, p.19)

No Currículo Nacional do Ensino Básico, as competências adequadas a esta fase

“determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes.” (2001, p. 41).

Para atingir estes objectivos é preciso considerar a cultura como um percurso dinâmico, simultaneamente pessoal e social, que vai constituir um conjunto de representações (história, geografia), de crenças (religião, superstições, princípios filosóficos, morais e sociais), de atitudes (juízos de valor) e de valores (noções a nível moral, social e estético), e determinando comportamentos. Esta concepção impõe-se no QECR, atendendo à multiplicidade de situações de comunicação internacional e intercultural, porque visa desenvolver um processo cognitivo de interrogação, de informação, de aquisição e de resolução de problemas, de comunicação. Ensinar a língua/cultura, nesta perspectiva, exige uma pedagogia centrada no aluno, sem excluir o uso da Língua Materna (L.M.) e abordando três dimensões:

1. A dimensão pluricultural de qualquer comunidade, social e linguística.
2. A dimensão intercultural, que põe em evidência zonas de contacto, de influência, de semelhanças e de diferenças entre as culturas da L.M. e da L.E.
3. A dimensão transcultural, que consiste em preparar os aprendentes para o contacto directo *in loco* com a cultura.

Na primeira dimensão podem ser desenvolvidas várias actividades para que o estudante aprenda a relativizar pontos de vista, a desmistificar estereótipos através do conhecimento de realidades distintas e a tomar consciência de que as nossas próprias representações podem constituir obstáculos à comunicação. Essas actividades podem ser apoiadas sobre documentos autênticos (cartazes, artigos de imprensa, caricaturas, entrevistas, suportes publicitários, retratos, histórias de vida, canções, provérbios, etc.), que sejam objecto de análise e de reflexão conducentes ao conceito de identidade pessoal e nacional, distinta da identidade do Outro.

Na segunda dimensão, mais centrada numa abordagem comparativa, que procura valorizar de igual modo as semelhanças e as diferenças entre a língua e a cultura do aprendente e as do Outro, são promovidas actividades que destacam o conhecimento e a utilização correcta de normas de conduta social, o respeito pelos valores e pelos comportamentos, a tolerância para com a diferença e a capacidade para se reposicionar na própria cultura. Nesta dimensão continuam a ser sugeridos documentos autênticos (banda desenhada, anúncios publicitários televisivos, sequências de filmes), cuja análise favorece a tomada de consciência do papel das componentes não verbais da comunicação, muitas vezes fonte de mal entendidos comunicacionais e culturais.

Na terceira dimensão, são propostas actividades facilitadoras de uma aproximação e de um contacto directo com a língua e a cultura estrangeiras, como por exemplo, os intercâmbios e as viagens escolares, que criam uma oportunidade de observar o Outro na sua alteridade, de compreendê-lo na sua especificidade e de lhe conferir um lugar no universo cultural do aprendente. Estas actividades que envolvem activamente os alunos em trabalhos de observação, de recolha de informação, de elaboração de pequenos registos (escritos, audio ou vídeo), reutilizáveis na sala de aula, contribuem para a aquisição de uma certa autonomia dos alunos, e constituem experiências enriquecedoras tanto do ponto de vista cognitivo, porque o aluno aprofunda os seus conhecimentos, como do ponto de vista afectivo, pois

podem ajudar o aluno a rever e eventualmente alterar as suas atitudes em relação ao estrangeiro, como resultado das experiências assim partilhadas.

Estas abordagens apoiam-se num processo de descoberta e de distanciamento em relação aos conhecimentos e às vivências dos alunos. Contribuem para o desenvolvimento do espírito científico, dado que formulam problemas, investigam o real, o complexo, as relações interculturais, substituem o preconceito e o estereotipo por uma opinião fundamentada, ultrapassam o pormenor, a intuição, a subjectividade, que dão lugar a uma percepção mais fina e mais complexa dos fenómenos culturais. Permitem estabelecer pontes entre as duas culturas e substituir gradualmente a visão etnocêntrica por uma visão etnográfica, abordando a relação de alteridade nas suas dimensões cognitiva e afectiva.

Contudo, estas diversas abordagens só são possíveis se o professor assumir novos papéis e se tornar um organizador da heterogeneidade, um fabricante de convergências, de consensos e um condutor de negociações, o que exige a formadores e a professores um esforço considerável e por vezes até uma mudança de mentalidade.

Podemos, pois, afirmar que a sociedade multicultural de hoje coloca novos desafios ao dia-a-dia das escolas. Elas são hoje cada vez mais o local de encontro de crianças das mais variadas origens: crianças de diferentes estratos sociais, vindas de uma outra cultura, com uma outra língua ou diferentes registos da mesma. Convenções sociais e comportamentos evidentes para uns que não fazem parte da experiência de outros, modos de vestir, olhar, comunicar, causam estranheza mútua. Outras formas de heterogeneidade podem ainda ser consideradas, como por exemplo: os estilos de aprendizagem, as formas de relacionamento entre pares, os níveis de rendimento e os ritmos com que se desenvolvem as diversas competências.

Entendendo as decisões tomadas pelo Conselho da Europa no QECR como as mais adequadas para promover a paz e a compreensão entre as diferentes origens étnicas, linguísticas e contextos sociais diversos, é pelo conhecimento que cada um tem do outro, através da aprendizagem e do ensino da L.E., que deve entender a necessidade de mudança de atitude, de processo e de conteúdo, para poder estar preparado e fazer face a novos e mais motivadores resultados.

Nesta filosofia educativa, surgiu o conceito de plurilinguismo que se tornou importante na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa nos

últimos anos. Este é entendido não com o significado anterior de poliglota, mas no sentido de dominar uma série de competências comunicativas *linguísticas* como saberes e saberes-fazer relativos ao léxico, à fonética, à sintaxe e às outras dimensões de uma língua: *sociolinguísticas*, onde se incluem os parâmetros culturais de utilização de uma língua, com influências na comunicação especialmente entre pessoas de diferentes culturas e *pragmáticas*, ligadas à utilização funcional dos recursos da língua, o domínio do discurso, a sua coesão e coerência, a diversos níveis e em diferentes línguas, cujos conhecimentos e capacidades interagem no indivíduo, proporcionando qualidade e riqueza na comunicação.

Esta abordagem plurilinguística:

“acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (QECR, 2001, p. 23).

Desta forma, *“a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Já não se trata de alcançar mestria em uma, duas ou três línguas, (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o falante nativo ideal. A finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico onde têm lugar todas as capacidades linguísticas.”* (QECR, 2001, p. 24). Isto implica que a oferta de línguas nas instituições de ensino deva ser diversificada e que os alunos possam ter a oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue, de âmbito pluricultural.

“O plurilinguismo tem de ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. (...) Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais o indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes.” (QECR, 2001, p. 25).

Apesar de reconhecermos que a aprendizagem de uma língua é trabalho de uma vida, torna-se importante o desenvolver da motivação, da capacidade e da confiança da criança para estar apta a enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. As

responsabilidades das autoridades que tutelam a educação não podem, simplesmente, ficar pela exigência de aquisição de um determinado nível de aproveitamento numa dada língua, num dado momento, desligada da componente competência cultural.

Consideramos, por isso, importante a inclusão da L.E. no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois acreditamos que ela promoverá atitudes de abertura a outros padrões e a outras culturas, no respeito pelo outro que é diferente. Quanto mais cedo podermos desenvolver na criança competências de natureza social e cultural, mais apta estará ela no futuro a interagir com os outros.

3 - Inclusão da Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Alguns Princípios Metodológicos Específicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Constata-se, hoje, que o ensino/aprendizagem de L.E. está em franco desenvolvimento nos países da Europa. Cada vez mais cedo se começa a aprender línguas, renovando-se e diversificando-se os objectivos e os métodos a aplicar nesta aprendizagem.

Assim, a escola deverá, para além de proporcionar uma boa aprendizagem das línguas às crianças, ter a preocupação de lhes dar uma percepção mais ampla do meio físico e cultural próximo ou distante, no sentido de lhes promover os valores democráticos de participação e o respeito pelas opiniões dos outros. A compreensão e a solidariedade devem também ser tidas em conta.

A L.E. pode contribuir para o desenvolvimento social da criança, desenvolvendo a sua capacidade de interagir, dando espaço à intercompreensão entre pessoas num determinado contexto social. Ao ajudar a criança a desenvolver a competência educativa, estamos a ajudá-la na sua socialização, dando assim o nosso contributo para a sua transformação num ser mais responsável e consciente.

Assim sendo, a aprendizagem em contexto escolar é uma aprendizagem em contexto social, e isto relaciona-se com atitudes afectivas e formação de padrões de comportamento nos contactos interpessoais. Ao consciencializar-se da dimensão cultural na aprendizagem de uma L.E., a criança será capaz de aprender por si própria, sobre os outros e sobre outros lugares, ficando assim preparada para adquirir competências que lhe vão facilitar a compreensão multicultural, competência esta que assenta sobre a construção de um mundo de paz. Segundo Baptista e Strecht (1992), alguns dos objectivos gerais para os quais o ensino/aprendizagem de uma L.E. pode contribuir, têm a ver com a socialização, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento emocional e promoção de atitudes.

Em Portugal, a possibilidade de abordar legalmente uma L.E. no 1º ciclo foi introduzida pela Reforma Curricular (Decreto - Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto), apontando para quatro particularidades: existência de recursos; não inserção no plano curricular, pelo que não faz parte do programa; vivência num contexto lúdico e na sua realização geral oral; possibilidade não obrigatória.

Apesar de tudo parecer estar criado para a implementação do ensino/aprendizagem da L.E., a ambiguidade destas recomendações condicionou que a sua concretização, em muitos casos, tivesse sido deixada à intuição ou ao empenho dos professores que achavam ter condições e habilitações para essa leccionação, ou mesmo a agentes exteriores à escola.

No que se refere à não existência de um programa, existem opiniões divergentes. Palma (1992) considera que, apesar de ser uma tarefa difícil e complexa, deverá, no entanto, definir-se, num prazo mais ou menos curto, um programa nacional que, sendo flexível, pudesse servir de referência aos professores empenhados em leccionar a introdução da L.E.

Segundo Strecht-Ribeiro

“ mais importante do que a definição de um programa, será a divulgação de metodologias adequadas e a articulação dos objectivos gerais do 1º ciclo e dos objectivos específicos da L.E., de maneira a que as crianças sejam colocadas perante situações problemáticas reais, no âmbito dos seus interesses, cuja resolução implica o uso da língua alvo. Desta forma a língua é usada com o propósito de comunicação e em situações significativas. Assim, serão as actividades, as tarefas e os problemas que determinarão os aspectos da língua e da cultura a aprender, em função daquilo que já se sabe e em articulação com as outras áreas curriculares.” (1998, p. 65).

A necessidade de utilizar metodologias adequadas no 1º Ciclo do Ensino Básico pressupõe a articulação das competências gerais deste nível de ensino com as competências específicas da L.E.

A análise do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais remete-nos para a *“articulação entre as actividades desenvolvidas em língua estrangeira e nas áreas curriculares”*, dando como exemplo geral a ideia de que *“uma actividade desenvolvida em língua estrangeira pode convergir ou complementar actividades desenvolvidas em Estudo do Meio, Matemática, Língua Portuguesa ou áreas das Expressões”* (2001, p. 46), sendo que a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras, para além de desenvolver a competência comunicativa, potencia o desenvolvimento cognitivo, cultural e social da criança, desenvolve as capacidades de atenção e de agilidade intelectual nas mais diversas áreas e alarga o seu horizonte cultural.

Strecht-Ribeiro ao propor algumas metodologias para o ensino da L.E., refere a

“utilização da L.E. na aula como meio de comunicação em situações normais e atendendo às normas básicas da comunicação interpessoal, em integração com

outras áreas do currículo e promovendo o processo de transferência de capacidades e conteúdos de outras áreas e vice-versa.” (1998, p. 128).

Neste sentido, a inter-relação da L.E. com as áreas curriculares é possível e desejável, numa perspectiva de ensino e de aprendizagem integrada e integradora, facilitando os processos de socialização das crianças e coordenando-os nas diferentes áreas propostas.

A complementar o que nos diz Strecht-Ribeiro, o QECR vem também propor-nos a cooperação internacional na área das línguas vivas, através de uma base comum para a explicitação de objectivos, conteúdos e métodos, reforçando a transparência de cursos, programas e qualificações. Dá algumas linhas de orientação aos professores e aos conceptores de currículos a vários níveis, interessando-nos, neste caso, estudar a L.E. no 1º Ciclo do Ensino Básico. Por isso centramo-nos sobre o Nível A 1, (iniciação) que:

“é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de interagir de um modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares”. (2001, p. 61).

Passemos então a apresentar os conteúdos em vigor neste documento emanado do Conselho da Europa:

3.1 - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação das Línguas – Níveis Comuns de Referência.

Escala global

Compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas: apresentar-se e apresentar outros; fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Competências comunicativas linguísticas

Compreender

Compreensão oral: reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas ao próprio, à família e aos contextos em que está inserido, quando falam de forma clara e pausada.

Leitura: compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.

Falar

Interacção oral: comunicar de forma simples, desde que o interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e ajude a reformular aquilo que vai ser expresso. Perguntar e responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.

Produção oral: utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vive e pessoas que conhece.

Escrever

Escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.

Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem

Âmbito: possuir um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas.

Correcção: demonstrar um controlo limitado de estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

Fluência: gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.

Interacção: perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. Interagir de forma simples, com comunicação totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.

Coerência: ligar palavras ou grupos de palavras com conexões lineares muito simples como “e” ou “então”.

Actividades e estratégias comunicativas em língua

Produção Oral Geral: produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Monólogo em sequência: descrever uma experiência: Descrever-se a si próprio, o que faz e onde mora.

Dirigir-se a um Auditório: ler uma declaração muito curta e ensaiada, por ex. apresentar um conferencista, propor um brinde.

Produção Escrita Geral: escrever expressões e frases simples.

Escrita Criativa: escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.

Actividades de recepção e estratégias (estas incluem actividades de audição e de leitura)

Compreensão do Oral Geral: seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os resultados.

Compreensão na Leitura Geral: entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Leitura de Correspondência: entender mensagens simples e breves em postais.

Leitura de orientação: reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano.

Leitura para obter Informações e Argumentos: ficar com uma ideia do conteúdo de material informático muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.

Leitura de instruções: seguir orientações escritas, curtas e simples (por exemplo: ir de x para y).

Actividades interactivas e estratégias

Interacção Oral Geral: interagir de maneira simples, com a comunicação dependente da repetição a ritmo lento, da formulação e das correcções.

Fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

Compreensão de um Interlocutor Nativo: compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo.

Compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas lenta e cuidadosamente e seguir instruções.

Conversação: fazer uma apresentação e usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir.

Perguntar como as pessoas estão a reagir às notícias.

Compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo.

Cooperação com vista a um fim específico (p. ex.: reparar um carro, discutir um documento, organizar um evento): compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado, seguindo orientações simples.

Pedir e dar coisas às pessoas.

Transacções para obter bens ou serviços: pedir e dar coisas às pessoas.

Lidar com números, quantidades, custos e tempo.

Troca de Informações: compreender perguntas e instruções simples e curtas que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente.

Perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

Indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.

Entrevistar e ser Entrevistado: responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática.

Interacção Escrita Geral: pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.

Interacção escrita

Interacção Escrita Geral: pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.

Correspondência: escrever um postal simples e pequeno.

Notas, Mensagens e Formulários: Escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como nas fichas de registo de hotéis.

Textos e suportes

Processar um Texto: copiar palavras isoladas e pequenos textos impressos normalmente.

Competências comunicativas em língua

Âmbito Linguístico Geral: possuir um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

Amplitude do Vocabulário: possuir um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Correcção Gramatical: mostrar um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertençam a um repertório memorizado.

Domínio Fonológico: pronunciar um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas sendo entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes de seu grupo linguístico.

Domínio Ortográfico: copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, por ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente.

Soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

Adequação Sociolinguística: estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as formas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc.

Fluência na oralidade: produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.

Como constatamos a abordagem adoptada para o ensino/aprendizagem de L.E., segundo o QECR, é uma abordagem para a acção. Deste modo, qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito da seguinte maneira:

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a várias limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à mobilização das suas competências.” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (2001, p. 29).

Podemos então afirmar que os programas de ensino/aprendizagem da L.E. deveriam apontar para a relação entre as seguintes dimensões: estratégias, tarefas, textos, competências gerais individuais, competência comunicativa em língua, actividades linguísticas, processos linguísticos, contextos e domínios. Estarão implicados neste processo os que aprendem, professores, organizadores de cursos, autores de materiais educativos, examinadores. As competências gerais dos que utilizam ou aprendem as línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber- fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

Tudo isto deverá ser feito tendo em conta o que nos dizem “**The Ten Commandments for Teaching English in a Primary School**” (Appinep. Bulletin n ° 1 / 2000, p. IV):

1. Young Children learn more slowly = **Take your time**
2. Young Children are still developing conceptually = **Move from the concrete to the abstract as children get older**
3. Young Children forget quickly = **Recycle**
4. Young Children get bored very easily = **Ensure variety and challenge**
5. Young Children have no linguistic needs in a second Language = **Make activities child-centred**

6. Young Children are better mimics = **Concentrate on oral skills first**
7. Young Children are only starting their education = **Ensure success / Don't emphasise mistakes / praise efforts**
8. Young Children are egocentric = **Content of lessons should relate to self**
9. Young Children learn best through play = **Try to include physical activities in every lesson**
10. Young Children need structured learning = **Provide a framework**

3.2. Recomendações Europeias

Tendo em vista os objectivos definidos para a construção da própria União Europeia e de acordo com a Comissão Europeia de Educação e Cultura, os jovens europeus, ao terminarem a escola, deverão dominar duas línguas estrangeiras para além da materna. Este estudo aponta para os dados que a investigação educacional mostra no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira: esta, para além de desenvolver a competência comunicativa, potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Assim sendo, se houver um investimento no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras desde o 1º ciclo do Ensino Básico, haverá também um contributo no que diz respeito a uma educação multicultural, ao desenvolvimento da cidadania, à compreensão de outros povos, mantendo uma identidade própria, abrindo novos horizontes sobre o mundo.

Assim, há que realçar a oportunidade de divulgação das ideias práticas relacionadas com a aprendizagem das línguas pelos mais novos, no Ano Europeu das Línguas, em 2001.

Strecht-Ribeiro afirma também que *“a criança que inicia cedo o contacto com a L.E. revela uma maior compreensão do sistema linguístico da sua própria língua e torna-se consciente da existência da língua como um fenómeno.”* (1998, p. 62).

Este autor afirma ainda que:

“A aquisição de uma outra língua (...) é o melhor meio para captar os aspectos específicos da L.M. e para compreender o serviço que ela presta ao pensamento (...) a criança que aprende uma L.E. muito cedo tem melhores «performances» do que os seus pares monolíngues e níveis mais elevados de inteligência em comportamentos de tipo verbal e não verbal. A experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece atribuir-lhe uma maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e uma variada gama de capacidades mentais.”

Como vemos, a L.E. vai permitir à criança tomar consciência de como funciona a sua L.M., dando-lhe assim a oportunidade de avaliar melhor a utilização que faz desta. Por outro lado, a língua materna vai influenciar também a aprendizagem da L.E.

A criança aprende, para além disso, a encarar a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenómenos à luz de categorias mais gerais, levando-a à consciencialização das suas operações linguísticas. Deste modo, a criança aprende

a aprender, quando, ao aprender a língua, se vai apercebendo dos processos cognitivos que utiliza.

A criança está mais ou menos inconsciente do funcionamento da língua materna mas é capaz de agir sobre ela com base num conhecimento intuitivo, como afirma Strecht Ribeiro:

“Muito cedo a criança irá descobrir que as línguas são mutáveis e que funcionam com regras em constante evolução; que essas regras podem ser adaptadas à nossa utilização criativa; que o uso linguístico varia com quem somos, com quem estamos e com o que fazemos.” (2000, p. 64).

Por outro lado, a aprendizagem duma L.E. torna mais rica a experiência educacional das crianças pelas diversas características trabalhadas na construção de saberes, valores, capacidades e qualidades pessoais que as irão “equipar” como cidadãos conscientes.

Strecht-Ribeiro diz também que, por volta dos 5 anos, a criança já tem um controlo fonémico completo da L.M. Estando cientes de que muitas vezes as crianças adquirem uma pronúncia mais próxima da dos nativos, parece haver muitas vantagens em darmos início precocemente à aprendizagem de L.E. A este respeito o autor acima citado refere que: *“qualquer capacidade de destreza muscular, uma vez que a pronúncia envolve um grande número de músculos e é necessário um grande controlo muscular para atingir padrões próximos de um falante nativo.”* (2000, p. 46).

Strecht-Ribeiro insiste que a idade é um factor primordial de sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma L.E., pois a sua aquisição faz-se naturalmente e sem esforço no caso das crianças, uma vez que estas são ainda mais rápidas e melhores na sua utilização. Apesar destes pressupostos não serem de valor incontestável, refere no entanto, inúmeros estudos, (Asher e Garcia, Krashen e Ladefoged; Oxama, 1982; Pakowski, 1980) donde é possível generalizar que *“aqueles que começam a ser expostos à L.E. durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os que se iniciam quando adultos.”* (1990, p. 41).

As crianças são capazes de compreender o que se lhes diz mesmo antes de compreenderem o significado individual das palavras. A entoação, os gestos, as expressões faciais, as acções e as situações, são prova disso. Ao compreenderem uma mensagem por este processo, começam a compreender a língua. Ao ser exposta à L.E., a criança irá certamente recorrer a essa mesma capacidade para interpretar sons, palavras e estruturas que lhe são conhecidas, explorando a linguagem e encontrando novos sentidos e ritmos.

Segundo Bouton, “*as vantagens do acesso a duas línguas situam-se a cinco níveis: ao nível da organização da personalidade, ao nível da posse do pensamento consciente, ao nível da compreensão das relações entre o homem e a sua linguagem, entre o homem, a linguagem e a realidade.*” (1975, p. 430).

Segundo este mesmo autor,

“A criança ao aprender uma L.E. descobre a independência relativa do seu pensamento em relação ao suporte verbal e capta melhor os aspectos específicos da L.M. Tal aprendizagem pode ser ocasião para descobrir, dominar outra maneira de sentir, de perceber, de compreender, de dizer e exprimir; uma vez que favorece uma melhor compreensão dos outros, desperta para a tolerância, impõe uma nova escala de valores, dando uma visão mais alargada do mundo, das coisas e das ideias. A criança assim, fica preparada para aceitar na sua personalidade o impacto de outras línguas, de outras culturas e de outras civilizações” (1975, p. 430).

Segundo Hagège, “*o ensino de uma língua estrangeira deve introduzir-se de forma oral no ano que antecede a entrada da criança no ensino básico.*” e “*é nesta altura que se deve explorar como « um tesouro tão precioso mas transitório», a disponibilidade total da criança em que os seus olhos e ouvidos estão abertos ao Universo*”, pois, “*as crianças expostas muito cedo à aprendizagem da língua estrangeira têm maior facilidade para aprenderem uma nova língua na adolescência.*” (1995, p.70).

Ora, ensinar uma L.E. é mais do que transmitir essa língua. Ensinar uma L.E. implica ensinar também modos de vida, sensibilidades e crenças do povo que a fala, enriquecendo assim a criança através de uma abertura de espírito à tolerância, na medida em que ela vai confrontando outros conteúdos culturais com os seus. E como o conhecimento de uma cultura diferente determina o reconhecer do que é específico da nossa, então talvez possamos concluir que aprender uma L.E. pode ser o requisito principal para que a nossa identidade cultural prevaleça.

Segundo Benavente et al., (1987) ao falar-se de cultura, estamos a falar de um conjunto de bens materiais e imateriais que comungamos e adaptamos numa determinada sociedade, com valores e normas, representações e saberes, códigos e modelos de apreciação e de acção. A língua permite expressar as formas de vida, os padrões culturais, os costumes e as perspectivas do mundo culturalmente específicas. A língua não é apenas uma forma de

comunicação; é também uma forma de apreensão e de transmissão da realidade, pelo que pode simultaneamente ser entendida como um modo de expressão e de aprendizagem.

Estando a criança aberta a novos saberes, aprender uma L.E. proporciona-lhe interessantes comparações entre as línguas. Essa aprendizagem fá-la estar em contacto com conteúdos culturais originais, dando-lhe assim a oportunidade de apreender uma outra cultura, assim como os factores humanos e sociais que dela fazem parte. A criança parte então para a descoberta, para um outro modo de perceber a realidade e de agir de uma forma comunicativa para além das fronteiras até aí estabelecidas, podendo ser incentivada a examinar o que conhece, alargando os seus horizontes para o mundo.

Uma maneira eficaz de ensinar uma L.E. parece ser a que se conduz desde a infância; assim como na aprendizagem da L.M., a sua finalidade natural deve ser utilizada

“numa relação entre pessoas onde está incluída a parte afectiva de cada um, e na qual, num contexto especial específico, se espera um determinado efeito do que se diz e se recebe uma determinada sensação do que se ouve. Para isto é suficiente explorar na criança a sua tendência lúdica.” (Hagège, 1996, p. 89).

Todo este ensino e esta aprendizagem implica um investimento de tempo e, sabendo que a relação entre a criança e o tempo é uma imensidão aberta e que o tempo é irreversível, deve por isso começar-se desde muito cedo o contacto com uma L.E.

A aprendizagem das línguas, segundo o que mostra a experiência que é feita na mais tenra idade, é um factor que ajuda o sucesso escolar. O contacto com outra língua não só é compatível com o domínio da L.M. como também a favorece, desenvolvendo capacidades de atenção e agilidade intelectual, alargando também o horizonte cultural. O domínio de L.E. deve ser uma oportunidade para todos, qualquer que seja o percurso de formação que seguirem, devendo poder comunicar pelo menos em duas línguas comunitárias além da L.M. Para que isto se concretize é desejável o começo da aprendizagem de uma L.E. no pré-escolar, fazendo parte dos conhecimentos base, tornando-se igualmente desejável que se torne sistemática no 1º Ciclo do Ensino Básico, isto é, que comece desde muito cedo o ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras, segundo a Comissão Europeia.

É à educação e à formação que cabe a função essencial da integração social e do desenvolvimento individual, tendo em vista a partilha valores comuns de um património cultural e a conquista da autonomia.

Torna-se, deste modo, importante definir um quadro de princípios metodológicos que devem servir de suporte à implementação das línguas estrangeiras no 1º Ciclo, no sentido de promover uma pedagogia de sucesso e inclusão e não mais um factor de insucesso a acrescentar aos já existentes. Neste nível de ensino, os objectivos gerais são prioritários em relação aos conteúdos. Através das aprendizagens fundamentais, as crianças desenvolvem aptidões gerais cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e culturais.

A partir da interacção entre as várias dimensões do processo de aprendizagem, será possível estabelecer alguns princípios que permitam a criação de um contexto de aprendizagem da L.E. significativo e participativo, que, segundo Strecht-Ribeiro, (2000) deve privilegiar:

- a utilização da L.E. como meio de comunicação, entre os vários elementos presentes nos contextos comunicativos;
- o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas básicas, através da compreensão de documentos vários, do recurso às linguagens verbal e não verbal e de registos curtos e simples sobre temas significativos para as crianças;
- a criação de um ambiente facilitador duma aprendizagem participada, que tenha em consideração os ritmos de aprendizagem das crianças, que valorize o trabalho individual, aos pares e em grupo, que promova a auto-confiança e estratégias de aprender a aprender e que aceite o erro como um patamar para posteriores aprendizagens;
- o reconhecimento de particularidades sócio-culturais dos países em que se fala a L.E. estudada, através da utilização, em contexto e em situações familiares, de normas e procedimentos dos povos que falam a L.E., em comparação com os que se observam no nosso país, e da selecção de conteúdos significativos para as crianças, os quais deverão contemplar dimensões sociais e culturais.

Este conjunto de princípios e de práticas, adaptados ao nível etário e ao desenvolvimento linguístico geral das crianças e com o apoio de materiais didácticos adequados, criará com certeza um ambiente propício à aprendizagem, respeitando os interesses e motivações de cada criança. Permitirá também a integração da L.E. nas outras actividades escolares e a sua utilização como vector de aprendizagem para outras matérias, dando valor ainda à diversidade linguística cada vez mais acentuada da população escolar.

Existindo na lei condições para avançar com a introdução de L.E. no 1º ciclo do Ensino Básico, não se o fez ainda, infelizmente, dada a indefinição e a hesitação do Ministério da Educação na tomada de medidas quanto a esta temática. A falta de preparação dos docentes deste nível de ensino, a falta de materiais, etc., fizeram com que esta implementação de L.E. pouco mais fosse do que um decreto.

Strecht-Ribeiro afirma que:

“ Se na verdade, os currículos, em termos teóricos, pretendem estar organizados de modo a proporcionar uma introdução não traumática de novos factos, conceitos e proposições, na prática nem sempre a organização curricular obedece a essas intenções teóricas. Existem vários benefícios de ordem cognitiva e sócio-afectiva derivados do trabalho interdisciplinar, entre os quais se destacam uma visão holística das questões, possibilitadora de uma mais eficaz compreensão dos conceitos, assim como a abertura de canais de comunicação entre disciplinas e assuntos que raramente interagem. Para isto, a transferência de conhecimentos e metodologias torna-se fundamental, uma vez que irá ajudar a criança a compreender a teia de relações existentes entre os vários saberes, contribuindo para que desenvolva uma visão mais universalista do conhecimento, que a estrutura curricular fortemente classificada não facilita.” (1998, p. 65).

São poucos os materiais existentes para a aprendizagem precoce das línguas, sendo também pouco conhecidos; são também inadequados, pois os que existem são predominantemente estrangeiros e, por vezes, elaborados para situações ou metodologias específicas de aprendizagem. Também são muito caros. Um bom suporte tanto para professores como para alunos será o conhecimento do contexto em que estes se inserem. O contexto é que vai determinar a selecção dos materiais e das actividades a que os professores irão recorrer, pois, não havendo programas, podem ajudar na construção de um caminho que conduza ao fim desejado.

Gostaríamos de salientar aqui um aspecto que consideramos de suma importância e que se liga com o facto de, neste nível de ensino, as crianças em geral não sentirem grande necessidade de falar uma L.E., embora pareçam estar dispostas a fazê-lo. É muito importante ter em conta a motivação que está relacionada com as actividades e os materiais educativos de suporte a esta prática, como forma de comunicar, fazendo-as ver que podem aprender com agrado e êxito.

Desde o início, as actividades de impregnação e desenvolvimento da oralidade são determinantes para fazer nascer o desejo, o hábito e depois a capacidade de comunicar em

L.E. Essas actividades devem ser diversificadas e numerosas, devendo também estar relacionadas com as vivências das crianças na escola e as actividades infantis, tendo por base a expressão corporal, a dança, os jogos, as actividades de percepção, musicais, plásticas, etc. A exploração da língua deve ser feita através de textos autênticos, como por exemplo, poemas, rimas, canções, histórias, etc., com o apoio de materiais educativos adequados. Estes devem ser atraentes, motivadores e ajudar as crianças a aceder aos códigos através dos quais podem comunicar. Devem ter em conta temáticas relacionadas com as vivências das crianças, proporcionando ao mesmo tempo uma abertura para outras formas de viver o quotidiano e dando oportunidade ao desenvolvimento de capacidades e valores.

Quem tem que elaborar os materiais também tem de ter em conta a progressão linguística da criança. Segundo Paccagnino e Poletti,

“a progressão deve ser em espiral, em 1º lugar: os mesmos conteúdos depois de apresentados, são retomados, alargados e novamente utilizados em diferentes momentos, isto porque se considera que uma primeira apresentação ou manipulação não conduz a uma aprendizagem definitiva. Esta precisa de vários momentos sucessivos de reflexão e de prática significativa.” (1992, p. 7).

A progressão comunicativa deverá permitir à criança construir o caminho que leva a si própria e ao Outro, podendo isto ser feito, por exemplo, a partir da sua própria apresentação até às questões necessárias para melhor conhecer o outro, os seus gostos, características e hábitos. Devem ser privilegiadas as competências orais desenvolvendo estratégias de compreensão oral que permitam compreender melhor e cada vez mais.

Os materiais podem ser autênticos ou fabricados, considerando-se os primeiros como os que existem no mercado, concebidos sem ter por fim a utilização pedagógica para o ensino das línguas. Estes são o reflexo de uma realidade sócio-cultural do país ou países onde a língua é falada. Os materiais fabricados são elaborados com critérios e objectivos específicos, de maneira a responder a questões pedagógico-didácticas que têm a ver com o ensino das línguas.

No entanto, referindo-se aos manuais, Strecht-Ribeiro diz que estes *“permanecem como espécie de sub cultura, fechados à influência do exterior e transmitindo uma tradição de ensino pouco eficaz no que respeita aos aspectos sócio-culturais.”* (1992, p.72). Acrescenta ainda que esta abordagem é feita por meio de conteúdo cultural estereotipado.

A tipologia de materiais mais usados para o desenvolvimento da oralidade no ensino/aprendizagem da L. E. no 1º ciclo deverá ter em consideração o seu agrupamento em duas categorias: quanto à forma e quanto ao conteúdo.

Quanto à forma, temos os documentos sonoros e os documentos visuais. Relativamente aos documentos sonoros, podemos destacar as cassetes de áudio e vídeo que são um bom suporte à aprendizagem dos aspectos fonológicos da língua, discriminação e articulação de sons, ritmo e entoação. Estes fornecem também um modelo linguístico estável e variado podendo ser muito motivantes. Os registos em vídeo permitem a visualização dos movimentos dos lábios, das expressões, de gestos, reduzindo o aspecto um pouco abstracto do som quando apresentado só em registos áudio. Cunningsworth acrescenta ainda em relação às vantagens dos documentos vídeo que “...an obvious advantage over audiotape for language presentations is that the students have both visual and aural input and can make use of all the contextual clues provided by gestures and facial expressions of the speaker and by the situation in which he is speaking.” (1984, p. 52). Os documentos sonoros que poderão ser também jogos, rimas e poemas, canções ou histórias, devem apresentar sequências curtas, mobilizando a escuta e promovendo interações.

Quanto aos documentos visuais podemos afirmar que estes ocupam um lugar privilegiado no ensino das línguas, servindo de complemento à palavra, tendo como função acompanhar o texto verbal, explicitá-lo ou incentivando a sua criação. Através da imagem a criança pode aceder ao sentido dos enunciados em L.E., mesmo antes de ter compreendido o seu significado, de ter integrado a língua e a cultura ou de apreciar outros níveis de comportamento. Daí a necessidade das imagens serem objectivas em relação à realidade cultural, devendo encorajar o respeito pela cultura estrangeira e estimular a distanciação no que diz respeito ao etnocentrismo dos alunos; deve também encorajar atitudes positivas em relação a outros países e aos que nele habitam e despertar o interesse por outras culturas e estilos de vida promovendo assim o desejo de ver a nossa cultura num contexto mais lato. A cor das imagens também desempenha um papel fundamental quer na motivação quer na construção dos sentidos.

Quanto ao conteúdo, os materiais podem ser agrupados em:

1. Materiais que desenvolvem a capacidade de compreensão e proporcionam meios linguísticos de base que permitam trabalhar na dinâmica criada na sala de aula,

tendo em conta a pronúncia, memorização e desenvolvimento da acuidade auditiva. Destes fazem parte as seguintes modalidades:

Os Jogos – dão a oportunidade de repetir e reforçar o vocabulário em qualquer das capacidades linguísticas. Permitem criar também situações de comunicação real em ambiente de cooperação. Favorecem o processo de aprendizagem, a motivação e são uma importante fonte de “input” linguístico. Permitem uma atitude multicultural ao estabelecer contacto com a regra de jogos, utilizados pelas crianças falantes da língua alvo, podendo reconhecer-se as semelhanças e as diferenças, cujo conhecimento e compreensão conduzem à tolerância, respeito e uma maior visão do mundo em que vivemos.

As Rimas e Poemas – sensibilizam de forma lúdica, para particularidades fonéticas, para os ritmos e alongamento da língua. Podem proporcionar também uma perspectiva cultural da abordagem linguística e desenvolver nas crianças a sua capacidade metalinguística. Possibilitam a comparação reflexiva com a língua materna.

As Canções – permitem aprender a melodia, aprender o texto, fixando a atenção no ritmo, na pronúncia e no movimento. As canções tradicionais dão a possibilidade do contacto com a realidade cultural dos falantes da língua alvo e mais facilmente facultarão uma abordagem cultural.

As Histórias – além de desenvolverem a motivação, desenvolvem a imaginação e fantasia das crianças. Dão a oportunidade às crianças de fazerem uma aprendizagem em interdisciplinaridade e multiculturalidade. Integram também sequências de acções, descrições e diálogo.

2. Materiais que servem de suporte a actividades de identificação e combinação, ou seja, exercícios que dão a oportunidade de trabalhar conceitos apresentados, onde os alunos deverão ser capazes de reutilizar as aquisições em diferentes contextos, através de actividades que vão mobilizar outras capacidades cognitivas. Estes podem ter as seguintes formas:

Fichas de trabalho – permitem às crianças aplicar, compreender, reutilizar ou avaliar as suas competências ou ainda reflectir sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

Tarefas práticas – promovem o desenvolvimento das interacções informais na sala de aula e fomentam nas crianças o desenvolvimento do domínio sócio-afectivo.

Actividades manuais – apelam a todos os sentidos e permitem a interdisciplinaridade.

Os materiais que se destinam ao período de sensibilização devem reflectir os objectivos e pressupostos gerais do ensino das línguas, tendo em conta na sua construção um conjunto de características. Terão de ser:

Lúdicos – permitem que a criança se integre na aprendizagem através do prazer de brincar com a língua, tal como acontece no processo normal de aquisição da língua materna.

Multiculturais – têm de ser características intrínsecas aos materiais, para melhor poderem ser interiorizadas pelas crianças a promoção da solidariedade, do respeito e da aceitação da diferença, dos valores humanos, independentemente das opções de cada indivíduo.

Motivantes e atraentes – sendo a motivação e o interesse a base da aprendizagem, aprende-se melhor aquilo de que se gosta através do que desperta maior interesse. Portanto, nesta fase de sensibilização que tem por objectivo principal o desenvolvimento de atitudes que funcionam na base dos afectos, os materiais têm necessariamente que ser fonte de motivação, de despertar para o Outro, para a sua língua, usos e costumes e de construção da alteridade.

Interdisciplinares – o ensino das L.E. deve ser integrado com as restantes áreas curriculares, potencializando articulações diversas, mas essenciais. Os materiais devem, portanto, fazer apelo aos conhecimentos adquiridos noutras áreas.

“O ensino/aprendizagem de uma L. E. no 1º Ciclo do Ensino Básico é um desafio que se coloca a todos os que acreditam que a pedagogia não é uma questão de boa vontade, mas é uma prática concreta que funciona segundo as leis que regem a evolução das coisas e dos homens.” (Strecht – Ribeiro, 2001, p. 81).

O desenvolvimento do ensino/aprendizagem da L.E. nos primeiros anos de escolaridade deve ter como base todos os aspectos do conhecimento da criança, desenvolvendo competências cognitivas, perceptivas, motoras e sócio-afectivas, assim como as aquisições já feitas em língua materna.

Segundo referem Tittone (1994), Cohen (1991) e Garabédien (1991), a aprendizagem da L.E. deve ser iniciada o mais cedo possível, pois a língua materna já foi adquirida e estabilizada pela criança e as suas capacidades imitativas estão maximizadas. Por isso, há a necessidade de ter em conta as realidades específicas que irão permitir desenvolver as

motivações adequadas, apoiando-as na acção, nas actividades lúdicas, na imitação e na expressão.

Assim sendo, torna-se indispensável ir em frente com a tarefa árdua mas gratificante de sensibilização à L.E. no 1º Ciclo. Uma sensibilização passa pela criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de ouvir e de falar essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade linguístico-estética. Strecht-Ribeiro define o termo sensibilização, afirmando que:

“Uma sensibilização remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (que traduzem diferentes realidades culturais) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação pela diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo. Estas actividades de despertar para uma L.E. não pressupõem um carácter intensivo e os objectivos que perseguem, ainda que envolvendo aspectos cognitivos, são de dominância afectiva e atitudinal e prestam-se mal a uma avaliação e a um prosseguimento.” (1998, p. 109).

Tavares também concorda com esta ideia afirmando que: *“...trata-se de uma descoberta da pluralidade das línguas e cultura e de aprender a respeitar a diversidade das línguas dos outros ... como forma de evitar atitudes etnocéntricas ... o que passa por prestar uma grande atenção ao corpo, aos gestos, aos ritmos, em ligação com a música, com o canto, com a expressão plástica ...”* (1996 , p. 28).

Se entendermos que: *“A aprendizagem privilegia uma definição de objectivos terminais e uma estratégia clara para os alcançar, comportando em si ideias de progressão, etapas e objectivos intermédios.”* Strecht-Ribeiro (1998, p.109)

Podemos dizer que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem de uma L.E. deverá ser feita começando pela fase de sensibilização, caminhando progressivamente para a iniciação, iniciação esta que exige um trabalho mais reflexivo e sistematizado. A base deste trabalho seriam as actividades lúdicas e de cariz comunicativo, continuando a L. E. a ser vista como um meio usado pela criança para protagonizar situações de aprendizagem que lhe são propostas.

Estas situações devem assentar em princípios metodológicos que criem contextos favoráveis à aprendizagem da L.E. através da interdisciplinaridade e da necessidade de

expansão e de exploração a níveis mais aprofundados dos conteúdos, de modo a que as experiências dos primeiros anos se tornem consistentes e eficazes. Nesta perspectiva, na avaliação deverá fazer-se em termos de capacidades gerais, não sendo valorizada a componente linguística em termos restritos.

É necessário um esforço por parte das políticas de Educação no sentido de garantir meios financeiros e humanos para que o ensino/aprendizagem da L.E. seja encarado numa forma e atitude positivas.

Segundo nos diz Strecht-Ribeiro, *“Aprender uma língua é partir para a descoberta de outra forma de aperceber a realidade... é abrir outra janela para o mundo.”* (1998, p. 87).

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1 - Introdução

Este capítulo integra os aspectos metodológicos do estudo. Começámos por estabelecer contactos no sentido de apurar a possibilidade de proceder à investigação que nos propúnhamos realizar; seguidamente, definimos o problema, formulámos hipóteses e equacionámos questões para verificação dessas hipóteses. Seleccionámos e caracterizámos a amostra sobre a qual incidiu o estudo empírico e procedemos à construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

2. Preparação do Estudo Empírico

Tendo-se já, anteriormente, procedido ao enquadramento conceptual da investigação, procuraremos, neste capítulo, referir os aspectos tidos como essenciais para a realização do estudo experimental.

Sendo o foco principal do trabalho empírico a aprendizagem precoce da L.E., não poderia ser ignorada a formação e contextos profissionais dos professores, no sentido de tentar caracterizar esta aprendizagem. Assim sendo, o primeiro passo foi o de analisar a forma como se estava a processar aquele ensino na nossa Região.

Ao entrarmos em contacto com a Directora Regional de Educação, tomámos conhecimento de que estava em curso um projecto denominado *Projecto de Intervenção Pedagógica no Âmbito da Aprendizagem do Ensino das Línguas Estrangeiras – 1º ciclo*, que estava a ser ministrado a professores nas escolas dos concelhos da Calheta, de Câmara de Lobos, do Funchal, de Machico, da Ponta do Sol, do Porto Moniz, do Porto Santo, da Ribeira Brava, de Santa Cruz, de Santana e de S. Vicente, por uma professora licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Francês a leccionar no Ensino Secundário e duas professoras licenciadas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Começámos por formalizar, junto da Secretaria Regional da Educação, o pedido de autorização para a recolha de dados necessários à concretização do nosso estudo, a qual incluía o acesso às escolas e o contacto com a pessoa responsável pelo *Projecto de*

Intervenção Pedagógica no Âmbito da Aprendizagem e do Ensino das Línguas Estrangeiras – 1º Ciclo, que, por sua vez, nos facultou uma reunião com as três professoras formadoras para a implementação deste projecto. Foi-nos dada a oportunidade de assistir aos 2 blocos de formação por elas ministrados e posteriormente implementados pelos professores formandos ao longo do ano 2002/2003, nas diferentes escolas da Madeira e do Porto Santo.

3. O Problema e as Hipóteses

Neste ponto enunciamos o problema do nosso estudo, que se enquadra na importância das L.E. na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas repercussões que o ensino/aprendizagem da mesma terá junto das crianças, a nível de competências sociais e cognitivas. Aqui é também colocada a hipótese global, assim como as questões específicas decorrentes do problema central.

3.1. Problema

O problema que constituiu o ponto de partida do nosso estudo foi o seguinte: A Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deve incluir uma formação em línguas estrangeiras e quais as suas repercussões no ensino/aprendizagem de competências sociais e de competências cognitivas por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?

3.2. Hipótese Global

A nossa hipótese global, resultante do problema, equaciona-se nos seguintes termos: A aprendizagem de uma L.E. por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico contribui ou não para o desenvolvimento de competências sociais e de competências cognitivas. A inclusão de formação em L.E. na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico reflecte-se ou não no ensino/aprendizagem desses alunos.

As questões específicas decorrentes do problema central são:

- Qual a influência da formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em L.E. na aprendizagem de competências sociais por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Qual a influência dessa formação na aprendizagem de competências cognitivas por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Quais as implicações da formação em L.E. na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na promoção do ensino/aprendizagem por crianças desse ciclo?

Para a primeira questão, formulámos a seguinte hipótese:

—os diversos grupos de professores (com e sem formação no ensino/aprendizagem em L.E.) observam diferenças no desempenho dos alunos, quanto às competências sociais.

Para a segunda questão, formulámos a hipótese de que:

- os mesmos grupos de professores que integram o estudo experimental observam diferenças no desempenho dos alunos, quanto às competências cognitivas.

Para a terceira questão, a hipótese formulada foi:

- a formação em L.E. na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico reflecte-se positivamente no ensino/aprendizagem de L.E. por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

4. Amostra, Selecção e Caracterização

A amostra foi constituída pela Directora Regional de Educação e por três grupos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, cuja selecção ficou sujeita previamente a dois condicionamentos:

- distribuição proporcional pelos vários concelhos da RAM;
- inserção num subgrupo dos abaixo mencionados.

Dado a extensão do Concelho do Funchal, foram seleccionadas 6 escolas; no Concelho de Câmara de Lobos, 4; no Concelho da Calheta, 2; no Concelho de Machico, 2; no Concelho da Ponta do Sol, 2; no Concelho da Ribeira Brava, 2; no Concelho de Santa Cruz, 2; no Concelho de Santana, 2; no Concelho de S. Vicente, 2; no Concelho do Porto Moniz, 2; no Concelho do Porto Santo, 2.

As variáveis consideradas foram as seguintes:

Professores em formação – implicados no projecto e a aplicá-lo – em escolas a tempo inteiro.

Professores que não estão em formação, mas cujas crianças estão a ter formação em L. E. pelos professores acima citados – em escolas a tempo inteiro.

Professores que não estão em formação, e cujas crianças não estão a ter formação em L.E., nem as escolas são a tempo inteiro.

A amostra ficou com a seguinte constituição:

Grupo A: Professores inseridos no projecto L.E. e a aplicá-lo aos alunos

Grupo B: Professores não inseridos no projecto L.E., mas cujos alunos estão a ter formação em L.E.

Grupo C: Professores não inseridos no projecto L.E., mas cujos alunos não estão a ter formação em L.E.

Tabela n.º 1 – Distribuição da amostra segundo o grupo a que pertencem os docentes

Grupo	Frequência	Percentagem
A	68	34,87
B	86	44,10
C	41	21,03
Total	195	100,00

Tivemos 68 professores inseridos no projecto em implementação na Madeira, no Ensino Básico, sobre o ensino precoce da L.E., o que corresponde a uma percentagem de 34,87% do total da amostra. Em relação aos professores que não estão inseridos no projecto mas cujos alunos estão a ter formação em L.E., esta percentagem é de 44,10%, correspondendo a 86 docentes. Os restantes 41 docentes que correspondem a uma percentagem de, 21,03%, não estão no projecto, nem os seus alunos estão a ter formação em L.E.

5. Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo em vista a obtenção de informações que contribuíssem para efectuarmos a nossa investigação, procedemos à elaboração de dois instrumentos de recolha de dados: o guião de uma Entrevista e um Questionário.

5.1. Construção do Guião da Entrevista e sua Aplicação

O guião da Entrevista, a realizar junto da Directora Regional da Educação, foi construído sobre três aspectos que nos propunhamos abordar: a situação do ensino/aprendizagem de L.E. na Região Autónoma da Madeira, a Formação de Professores e a sua preparação para o ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a pertinência da aprendizagem de L.E. por crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas preocupações constituíram a substância de cinco proposições, que se desdobraram em diversas questões. A primeira proposição incidiu sobre o primeiro dos aspectos anteriormente indicados (a situação do ensino/aprendizagem de L.E. na Região Autónoma da Madeira); a segunda e a terceira relativas, respectivamente, à Formação Inicial e Contínua de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico; a quarta, referente à diversidade linguística e ao papel que as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico podem desempenhar, no sentido de potenciar essa diversidade como elemento de intercompreensão verbal e cultural; a quinta, no que diz respeito ao horário e às metodologias tidas como adequadas no ensino/aprendizagem da L.E.

Proposição 1 – As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico na R.A.M. promovem o ensino/aprendizagem da L.E.

Questão 1.1. - Existe a nível das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico o ensino/aprendizagem da L.E.?

Objectivo: Recolher informação sobre o Projecto de Intervenção Pedagógica no âmbito da Aprendizagem do Ensino das Línguas Estrangeiras – 1º Ciclo .

Proposição 2 – A Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico prepara-os também para promoverem nos seus alunos o ensino/aprendizagem da L.E.

Questão 2.1 – Os planos de Estudos dos cursos de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico integram uma componente de ensino/aprendizagem da L.E.?

Objectivo: Reunir dados que permitam fazer a análise das necessidades de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para a leccionação do ensino precoce da L.E.

Questão 2.2 – Seria oportuno que os planos de estudos dos cursos de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico incluíssem uma componente de ensino/aprendizagem da L.E.?

Objectivo: Sugerir a introdução duma componente de ensino/aprendizagem de L.E. nos planos de estudos do curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Proposição 3 – A Formação Contínua de Professores pode colmatar lacunas da Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Questão 3.1 – Tem sido feita alguma preparação para a leccionação da L.E. no 1º Ciclo do Ensino Básico, dentro do âmbito da Formação Contínua?

Objectivo: Verificar se a Formação Contínua de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico tem contemplado a preparação para o ensino precoce da L.E.

Questão 3.2 – Mesmo que os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico tenham sido formados por um plano de estudos que previsse o ensino de uma L.E., será necessário proporcionar uma formação a nível do ensino/aprendizagem dessa mesma L.E.?

Objectivo: Reflectir sobre a necessidade de Formação Contínua dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na componente profissional no ensino precoce da L.E.

Proposição 4 – A diversidade linguística é uma necessidade emergente dos nossos dias e como tal é pertinente trabalhar a competência plurilingue.

Questão 4.1 – Acha que no 1º Ciclo do Ensino Básico se deve iniciar as crianças à diversidade linguística?

Objectivo: Questionar sobre a pertinência de sensibilização à diversidade linguística.

Questão 4.2 – No seu ponto de vista, o ensino/aprendizagem da L.E. pode ser considerado um elemento facilitador da intercompreensão verbal e cultural das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Objectivo: Indagar sobre a importância da intercompreensão verbal e cultural como componente indispensável da competência plurilingue.

Proposição 5 – O ensino/aprendizagem da L.E. carece de tempo próprio e de metodologias específicas.

Questão 5.1 – Considera que o ensino/aprendizagem da L.E. deve integrar a componente curricular dos alunos?

Objectivo: Constatar a pertinência da utilização de tempo curricular para o ensino/aprendizagem duma L.E.

Questão 5.2 – Na sua óptica que metodologias devem ser utilizadas para esse ensino/aprendizagem?

Objectivo: Apurar a necessidade de aplicar algumas metodologias tidas como adequadas ao ensino/aprendizagem da L.E.

Esta entrevista foi aplicada à Directora Regional de Educação, conforme referido no ponto 2 deste capítulo, tendo sido gravada e posteriormente transcrita, de modo a se poder proceder à análise de conteúdo no ponto 2 do capítulo IV.

5.2. Construção do Questionário e sua Aplicação

Considerando a natureza e o tipo de dados necessários à investigação respeitante à Formação de Professores e à aprendizagem da L.E. no 1º Ciclo do Ensino Básico, procedeu-se depois à elaboração de um Questionário. Junto de um pequeno grupo de professores foi feito um pré - teste para analisar a objectividade e clareza das questões da primeira versão. Depois da sua análise foram introduzidas as reformulações necessárias de modo a ir ao encontro da informação pretendida, através da versão definitiva do Questionário, que transcrevemos em seguida.

QUESTIONÁRIO

Preencha ou assinale com um ☒ a(s) situação/situações que mais se ajustar(em) ao seu caso ou à sua opinião. Muito obrigada pela sua colaboração

I

1. A aprendizagem de uma língua estrangeira por uma criança do 1º Ciclo do Ensino Básico pode:

1.1. Contribuir para uma maior autonomia da criança

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

1.2. Melhorar o estabelecimento das suas relações interpessoais

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

1.3. Conduzir a uma maior e melhor percepção do outro

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

1.4. Promover o sucesso escolar

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

1.5. Levar a uma melhor percepção da língua e cultura modernas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

2. No 1º ciclo do Ensino Básico deve ser dada a possibilidade da criança aprender uma língua estrangeira.

☐ ☐

SIM NÃO

Se respondeu Não passe à pergunta 3.

Se respondeu Sim, passe à pergunta 2.1.

2.1. Essa aprendizagem deve ser proporcionada em horário curricular

☐

Discordo
totalmente

☐

Discordo
parcialmente

☐

Não tenho opinião
formada

☐

Concordo
parcialmente

☐

Concordo
totalmente

3. A língua estrangeira deve ser abordada em articulação com as outras áreas curriculares

☐

Discordo
totalmente

☐

Discordo
parcialmente

☐

Não tenho opinião
formada

☐

Concordo
parcialmente

☐

Concordo
totalmente

4. Que metodologias de ensino da língua estrangeira considera devem ser implementadas no quadro da sua aprendizagem precoce

II

1. No curso de Professores do Ensino Primário / 1º Ciclo do Ensino Básico, teve formação em língua estrangeira.

☐ ☐

SIM NÃO

2. O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter uma formação específica nas línguas estrangeiras, durante a sua formação inicial.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

3. Refira cinco aspectos que, no seu caso, necessita melhorar para enriquecer a sua abordagem à língua estrangeira.

Maria da Conceição Figueira de Sousa

Como podemos constatar, o Questionário foi dividido em dois grupos que pretenderam obter informação sobre:

A importância da aprendizagem precoce da L.E. no desenvolvimento global das crianças (maior autonomia, melhores relações interpessoais, maior e melhor percepção do outro, sucesso escolar, melhor percepção da língua e cultura modernas), em que horário, que relação com as outras áreas curriculares e com que metodologias essa aprendizagem devia ocorrer, foram testadas no grupo I do Questionário. A formação de professores e as sugestões apresentadas para uma melhor implementação do ensino precoce da L.E., foram testadas no grupo II. Essas sugestões fornecem indicadores que poderão ajudar a construir um plano de formação de professores que inclua uma componente de metodologia adequada ao ensino precoce da L.E.

No que diz respeito à escala do Questionário, foi utilizada uma adaptação da escala de Likert (discordo totalmente, discordo, não tenho opinião formada, concordo parcialmente e concordo totalmente). Esta escala foi utilizada para todas as perguntas com exceção das perguntas número 4 do grupo I que auscultava os inquiridos sobre metodologias a implementar no ensino/aprendizagem precoce da L.E., e número três do grupo II, que incidia sobre lacunas de formação para uma melhor abordagem da L.E. As informações recolhidas nestas duas questões, que eram de natureza aberta, foram organizadas por categorias.

Para a pergunta número 1 do grupo II, que pretendia obter informação sobre a formação inicial destes professores em L.E., foi utilizada a resposta sim/não.

Este Questionário não contemplou, intencionalmente, os materiais passíveis de serem utilizados no ensino/aprendizagem precoce de L.E. dado que eles não existem no mercado, mas podem ser construídos pelos próprios professores. Como este ensino não é obrigatório ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas facultativo nas escolas que reúnam condições para tal, no que se refere a equipamento e recursos humanos, os editores não têm investido em materiais talvez porque a sua comercialização não se afigura rentável.

Este Questionário foi aplicado aos professores que integravam a amostra num total de 195 docentes, distribuídos por três grupos, em função de estarem ou não a ser acompanhados por uma equipa de formação e promoverem o ensino/aprendizagem da L.E., ou ainda de não receberem informação nem promoverem esse ensino/aprendizagem, como já anteriormente foi dito.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1 - Introdução

Neste capítulo incluímos a análise dos dados recolhidos através dos instrumentos para o efeito construídos. Em primeiro lugar, fizemos a análise de conteúdo das respostas à Entrevista e passámos seguidamente a uma abordagem quantitativa e qualitativa das respostas às perguntas do Questionário, tendo sido esta opção (qualitativa/quantitativa) determinada pela natureza das perguntas.

2 – Análise das Respostas à Entrevista

Como pretendíamos realizar uma análise que nos permitisse aprofundar um estudo das informações obtidas através da Entrevista, pareceu-nos que a análise da enunciação reunia as características do modelo adequado ao tratamento da informação (Bardin, 1994). Considerámos como categorias de análise as várias questões da Entrevista, que passamos a apresentar.

Questão 1.1 – Relativamente à existência do ensino/aprendizagem da L.E. nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Directora Regional afirmou que a Secretaria Regional da Educação entendia “*que devia haver uma equipa que eventualmente pudesse fazer um acompanhamento no sentido de definir orientações comuns (...) um acompanhamento naquilo que se passava em relação à L.E.*” pelo que “*foi criado um «Projecto de Intervenção Pedagógica no Âmbito da Aprendizagem do Ensino das Línguas Estrangeiras – 1º Ciclo», o qual é aplicado em escolas a tempo inteiro, embora, por enquanto, não cobre a totalidade das escolas da Região Autónoma da Madeira*”, acrescentando que “*depois de um ano lectivo (...) foi extremamente positivo.*”

Pela resposta obtida a esta primeira questão, ficámos a saber que há escolas a tempo inteiro estão a promover o ensino/aprendizagem da L.E. na Região Autónoma da Madeira, embora apenas as que integram o *Projecto de Intervenção Pedagógica no Âmbito da Aprendizagem das Línguas Estrangeiras – 1º Ciclo* tenham sido acompanhadas regularmente por uma equipa.

Questão 2.1 – No que diz respeito aos planos de estudos do curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Directora Regional mencionou que, no seu entender *“faz parte da formação de qualquer docente, independentemente de ser do 1º Ciclo ou não, o domínio de uma L.E., não só o domínio como as estratégias de aprendizagem”*, e ainda que *“é cada vez mais uma preocupação da Formação Inicial de qualquer docente contemplar a aprendizagem de uma L.E.”*

Questão 2.2 – Quanto à integração de uma componente de ensino/aprendizagem de uma L.E. nos já citados planos de estudos, a Directora Regional apontou *“não só o domínio como eventualmente as estratégias de aprendizagem”* referindo que esse ensino/aprendizagem *“pode beneficiar da aprendizagem de tantos conteúdos que podem ser transportados do ensino/aprendizagem da L.M.”* Disse também que *“devia haver mais incidência nos cursos de Formação Inicial sobre o ensino/aprendizagem da L.E.”*

As respostas a estas duas questões informam-nos que, na perspectiva da Directora Regional, a Formação Inicial de Professores deve integrar uma componente de L.E., não só no que diz respeito especificamente ao domínio dessa língua mas também ao seu ensino/aprendizagem.

Questão 3.1 – Quando interrogada sobre a preparação profissional para a leccionação da L.E. no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Formação Contínua, a Directora Regional respondeu que *“foi feita uma formação, não propriamente em L.E., mas como introduzir a L.E. no 1º Ciclo, que objectivos a atingir, que competências desenvolver, que estratégias podem ser utilizadas”* através de *“acções muito práticas”*.

Questão 3.2 – Quanto à necessidade de complementar a formação dos professores a nível do ensino/aprendizagem da L.E. no âmbito da Formação Contínua, a Directora Regional defendeu a ideia de que *“deve haver realmente uma formação prévia a nível de formação da língua que vai ser leccionada”*, valorizando *“a importância que nós, Secretaria Regional, sempre pusemos em reuniões que fizemos tanto no princípio como no final do projecto”*, e sublinhando que *“as pessoas têm de começar a pensar que existem realmente entidades*

formadoras que podem promover formação, mas que o professor tem que pensar cada vez mais na sua auto-formação”.

Segundo as respostas dadas a estas duas questões, damos-nos conta de que a Directora Regional considera que a Formação Contínua de Professores deve contemplar também a preparação dos docentes para o ensino precoce da L.E., privilegiando, nessa formação, o ensino/aprendizagem da mesma; ainda na óptica da Directora Regional, embora haja entidades para promover essa formação, nomeadamente a Secretaria Regional da Educação, isso não invalida que os professores devam investir na sua auto-formação.

Questão 4.1 – Segundo a opinião da Directora Regional quanto à iniciação das crianças à diversidade linguística, esta configura-se vantajosa se *“nos considerarmos Cidadãos Europeus”* e tivermos em conta que há *“competências que têm de ser atingidas por cada aluno, consoante as etapas etárias”*.

Questão 4.2 – Questionando se o ensino/aprendizagem da L.E. pode facilitar a intercompreensão verbal e cultural das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Directora Regional considerou que *“se entende e compreende melhor as línguas quando aprendidas em paralelo”* e que essa situação *“é uma situação positiva para a aprendizagem dos alunos e para o sucesso educativo”*.

Estas duas perguntas atestam que a Directora Regional confirma a vantagem da iniciação das crianças à diversidade linguística, a qual poderá potenciar a intercompreensão verbal e cultural dessas mesmas crianças, componente indispensável da competência plurilingue.

Questão 5.1 – Interrogada sobre a integração ou não do ensino/aprendizagem da L.E. na componente curricular dos alunos, a Directora Regional informou que, no seu entendimento, *“a L.E., como outro tipo de actividade de enriquecimento do currículo, não pode funcionar dissociada da parte curricular”*, e que *“não podemos impor um sistema rígido a nível de estabilização ou de uniformização da carga horária (...), porque cada escola é uma escola, eventualmente há escolas que poderão ter três horas de L.E. e outras duas horas de L.E.”*.

Questão 5.2 – Quando questionada sobre as metodologias sugeridas para o ensino/aprendizagem da L.E., a Directora Regional salientou a importância “*da actividade lúdica (...) do recurso a meios audio-visuais e às novas tecnologias, da música, das canções*”.

Analizadas as respostas a estas duas últimas questões da entrevista, verificamos que a Directora Regional defende a articulação do ensino/aprendizagem da L.E. com a parte curricular das escolas a tempo inteiro, bem como metodologias activas e interactivas para a promoção do ensino/aprendizagem da L.E.

3 - Análise das Respostas ao Questionário

3.1. Análise Estatística dos Resultados das Questões do Grupo I do Questionário

3.1.1. A Aprendizagem de uma L.E. e o Desenvolvimento da Autonomia

Tabela n.º 2 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma maior autonomia da criança

Grupo	Medida	Maior autonomia da criança					Total
		Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	
A	Freq.	3	0	0	21	44	68
	%	4,41	0,00	0,00	30,88	64,71	100,00
B	Freq.	2	3	7	43	31	86
	%	2,33	3,49	8,14	50,00	36,05	100,00
C	Freq.	3	0	3	18	17	41
	%	7,32	0,00	7,32	43,90	41,46	100,00
Total	Freq.	8	3	10	82	92	195
	%	4,10	1,54	5,13	42,05	47,18	100,00

Relativamente à esta questão A aprendizagem de uma Língua Estrangeira por uma criança do 1º Ciclo do Ensino Básico pode contribuir para uma maior autonomia da criança,

- A percentagem de professores no grupo A que concorda parcial ou totalmente é de 95,59%, enquanto nos grupos B e C, esta percentagem é de 86,05% e 85,36%, respectivamente.
- No grupo A não existem professores que discordam total ou parcialmente de que o ensino das L.E. no 1º Ciclo pode aumentar a autonomia de uma criança.
- Do total dos 10 professores que discordam parcialmente com a referida questão, 7 são do grupo B e os 3 professores que discordam totalmente pertencem também ao grupo B.

Utilizámos o teste de Kruskal-Wallis, que é um teste não paramétrico alternativo ao teste One-Way Anova, sempre que não pudemos usar este último, por as variáveis serem de nível ordinal e não estarem reunidos os pressupostos da normalidade.

Pretendeu-se com o teste de Kruskal-Wallis ver se existiam diferenças significativas entre os três grupos, onde a hipótese nula (H_0) existiria quando as pontuações atribuídas a cada questão fossem iguais nos três grupos. Passemos então à sua análise:

Tabela n.º 3 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. contribui para uma maior autonomia da criança

Maior autonomia da criança	
Estatística de teste	14,403
g.l.	2
Nível de significância	0,001

Pelo valor-p observado no teste, $0,001 < 0,05$, rejeitamos a hipótese nula, ou seja, as pontuações atribuídas a esta questão são diferentes entre os três grupos, donde podemos concluir que existe pelo menos um grupo que difere significativamente dos restantes, quando abordados sobre o contributo da aprendizagem da L.E, para uma maior autonomia da criança.

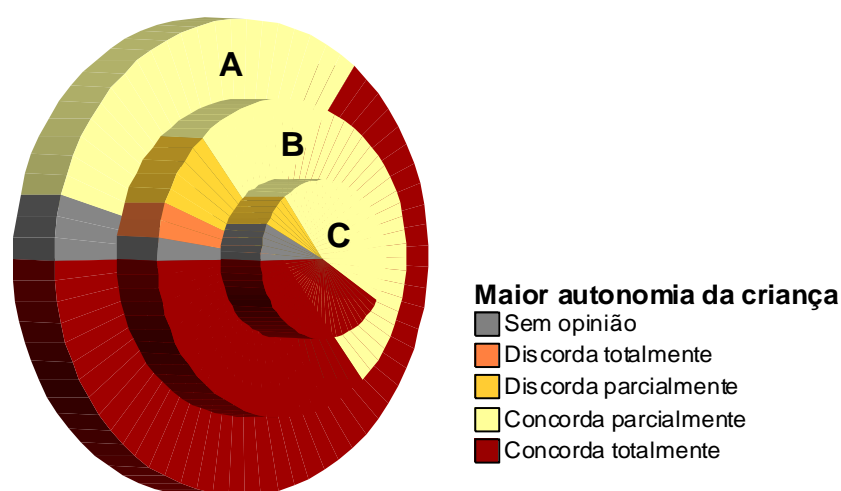


Figura n.º 3 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma maior autonomia da criança

Já sabemos que existem diferenças significativas, mas o teste de Kruskal-Wallis não indica qual ou quais dos grupos diferem significativamente entre si. Sabemos que pelo menos um grupo difere dos restantes, mas não sabemos qual e daí que tivemos de recorrer à comparação múltipla de medianas. Este teste consiste em comparar as medianas entre cada par de grupos possível. A hipótese nula (H_0) é que, para cada par possível, as medianas são iguais.

Tabela n.º 4 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. contribui para uma maior autonomia da criança

Questão	Grupos: A e B		Grupos: A e C		Grupos: B e C	
	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste
I.1.1.	30,50	17,47	25,48	21,29	5,02	20,43

Os valores indicados na tabela anterior servem para rejeitar ou não a hipótese nula. Se a diferença das ordens médias fosse maior do que o valor do teste, então rejeitávamos a hipótese nula. Assim, rejeitamos a hipótese nula nos grupos A-B e A-C, ou seja, as medianas não são iguais quando comparamos o grupo A com os grupos B e C, donde podemos concluir que as pontuações atribuídas pelo grupo A à questão I. 1.1., são significativamente diferentes das pontuações atribuídas pelos grupos B e C. Podemos ainda dizer que estas diferenças são “pela positiva”, pois, como podemos ver na tabela, a percentagem de professores do grupo A que atribui pontuação máxima a esta questão é de 64,71%, enquanto nos grupos B e C, esta percentagem é de 36,05% e 41,46%, respectivamente.

Concluimos que os professores com formação em L.E. e que promovem o ensino/aprendizagem de L.E. (grupo A), são aqueles que estabelecem uma relação mais consistente entre essa aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

3.1.2. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e as Relações Interpessoais

Tabela n.º 5 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para melhorar o estabelecimento das relações interpessoais das crianças

		Melhorar o estabelecimento das relações interpessoais						Total
Grupo	Medida	Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Não responde	
A	Freq.	4	0	3	19	42	0	68
	%	5,88	0,00	4,41	27,94	61,76	0,00	100,00
B	Freq.	2	1	11	40	31	1	86
	%	2,33	1,16	12,79	46,51	36,05	1,16	100,00
C	Freq.	0	0	2	25	14	0	41
	%	0,00	0,00	4,88	60,98	34,15	0,00	100,00
Total	Freq.	6	1	16	84	87	1	195
	%	3,08	0,51	8,21	43,08	44,62	0,51	100,00

Analizadas as respostas à pergunta “A aprendizagem de uma língua estrangeira por uma criança do 1º Ciclo do Ensino Básico pode melhorar o estabelecimento das suas relações interpessoais”, constatamos que:

- O grupo dos professores que mais concordam parcial ou totalmente é o grupo C, com uma percentagem de 95,13%, contra 89,70% e 82,56%, dos grupos A e B, respectivamente.
- Dos 16 professores que discordam parcialmente de que a aprendizagem em L.E. pode melhorar as relações interpessoais das crianças, 11 são do grupo B.
- Existem 6 professores que não têm qualquer opinião formada em relação a esta questão, sendo 4 do grupo A.

Tabela n. 6 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora o estabelecimento das relações interpessoais das crianças

Melhorar o estabelecimento das relações interpessoais	
Estatística de teste	10,075
g.l.	2
Nível de significância	0,006

Como o valor-p observado (0,006) é inferior a 0,05, podemos concluir que existem diferenças significativas entre os três grupos, ou seja, a opinião dos professores em relação ao contributo da L.E. para melhorar as relações interpessoais das crianças, difere significativamente entre os três grupos.

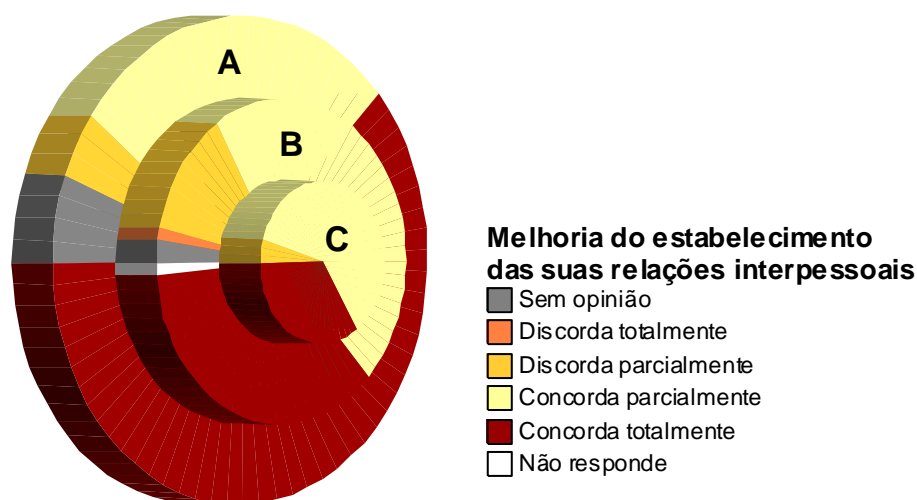


Figura n.º 4 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para melhorar o estabelecimento das relações interpessoais das crianças

Tabela n.º 7 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora o estabelecimento das relações interpessoais das crianças

Questão	Grupos A e B		Grupos A e C		Grupos B e C	
	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste
I.1.2.	25,57	17,63	21,23	21,43	4,34	20,61

Apenas rejeitamos a hipótese nula quando é feita a comparação de medianas entre os grupos A e B, donde podemos concluir que o grupo A difere significativamente do grupo B (percentagem de professores do grupo A, que atribui pontuação máxima é 61,76% contra 36,05% de professores do grupo B). Para as comparações dos grupos A-C e B-C, não rejeitamos a hipótese nula. Estas percentagens indicam que são novamente os professores do

grupo A os que estabelecem uma maior relação entre a aprendizagem de L.E. e a melhoria do estabelecimento das relações interpessoais.

3.1.3. A Aprendizagem da Língua Estrangeira e a Percepção do Outro

Tabela n.º 8 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para conduzir a uma maior e melhor percepção do outro

Grupo Medida	Conduzir a uma maior e melhor percepção do outro						Total
	Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Não responde	
A	Freq.	8	0	2	21	37	68
	%	11,76	0,00	2,94	30,88	54,41	100,00
B	Freq.	6	4	11	39	26	86
	%	6,98	4,65	12,79	45,35	30,23	100,00
C	Freq.	1	1	1	25	12	41
	%	2,44	2,44	2,44	60,98	29,27	100,00
Total	Freq.	15	5	14	85	75	195
	%	7,69	2,56	7,18	43,59	38,46	100,00

Quanto à questão “A aprendizagem de uma língua estrangeira por uma criança do 1º Ciclo do Ensino Básico pode conduzir a uma maior e melhor percepção do Outro”, podemos observar na tabela anterior que:

Do total de professores que não têm opinião, temos que 8 pertencem ao grupo A, 6 ao grupo B e apenas 1 ao grupo C.

As percentagens dos professores que discordam total ou parcialmente nos grupos A, B e C são: 2,94%, 17,44% e 4,88%, respectivamente, donde podemos ver que os professores do grupo B são os que menos concordam que a aprendizagem de uma L.E. por uma criança pode conduzir a uma maior e melhor percepção do outro.

Os professores que mais concordam que a aprendizagem da L.E. por uma criança pode conduzir a uma maior e melhor percepção do Outro são os do grupo C, pois totalizam

90,25% ao concordarem parcial ou totalmente, enquanto nos grupos A e B, as percentagens são de 85,29% e 75,58%, respectivamente.

Tabela n.º 9 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. conduz a uma maior e melhor percepção do outro

Maior e melhor percepção do outro	
Estatística de teste	10,077
g.l.	2
Nível de significância	0,006

O valor -p 0,006 permite rejeitar a hipótese nula do teste de Kruskal-Wallis, ou seja, as pontuações atribuídas nesta questão são diferentes entre os três grupos, donde podemos concluir que existem diferenças significativas.

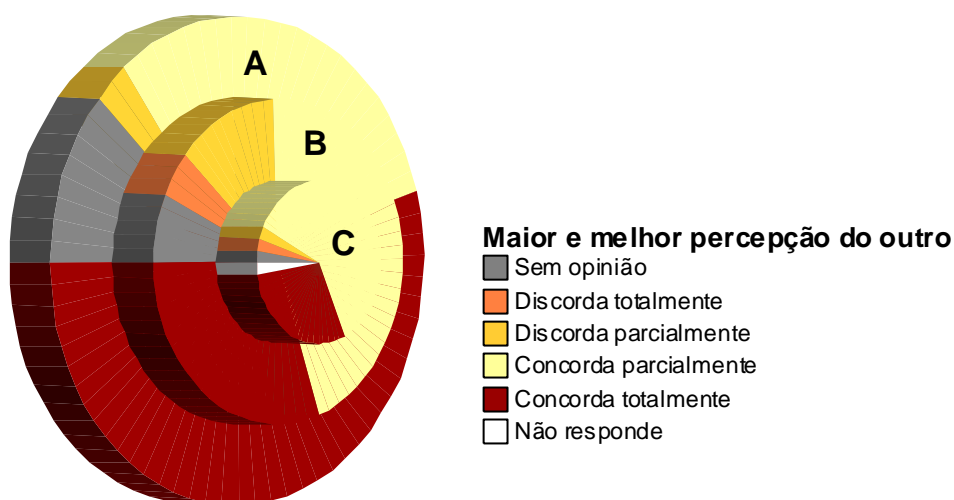


Figura n.º 5 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para conduzir a uma maior e melhor percepção do outro

Tabela n.º 10 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. conduz a uma maior e melhor percepção do outro

Questão	Grupos A e B		Grupos A e C		Grupos B e C	
	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste
I.1.3.	26,74	17,59	16,46	21,60	10,28	20,74

Tal como acontece na questão anterior, os valores observados no teste da comparação múltipla de medianas permitem-nos rejeitar a hipótese nula apenas quando comparamos os grupos A e B, donde podemos concluir, apenas, que o grupo A difere significativamente do grupo B, ou seja, as pontuações atribuídas pelos grupos A e B são diferentes quando abordados pela questão de que a aprendizagem de uma L.E. por uma criança pode conduzir a uma maior e melhor percepção do Outro.

3.1.4. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e o Sucesso Escolar

Tabela n.º 11 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para promover o sucesso escolar

Grupo	Medida	Promover o sucesso escolar						Total
		Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Não responde	
A	Freq.	8	1	3	28	26	2	68
	%	11,76	1,47	4,41	41,18	38,24	2,94	100,00
B	Freq.	4	5	6	48	22	1	86
	%	4,65	5,81	6,98	55,81	25,58	1,16	100,00
C	Freq.	2	1	1	18	19	0	41
	%	4,88	2,44	2,44	43,90	46,34	0,00	100,00
Total	Freq.	14	7	10	94	67	3	195
	%	7,18	3,59	5,13	48,21	34,36	1,54	100,00

No que respeita à pergunta “A aprendizagem de uma língua estrangeira por uma criança do 1º Ciclo do Ensino Básico pode promover o sucesso escolar”, verificou-se o seguinte:

- Do total dos 195 professores, podemos ver que 48,21% concordam parcialmente que a aprendizagem da L.E. pode promover o sucesso escolar e 34,36% concordam totalmente.
- Os professores que mais concordam que a aprendizagem de uma L.E. pode promover o sucesso escolar, são os professores do grupo C, com uma percentagem de 46,34% (é de notar que estes professores não estão inseridos no projecto e as crianças não estão a ter formação em L.E., mas no entanto têm mais noção de que as crianças podem ter mais sucesso escolar ao aprenderem uma L.E.), quando comparados com os professores dos outros grupos.
- Existem mais professores do grupo A que não têm opinião formada acerca deste assunto.
- Relativamente aos professores que atribuíram pontuações mais baixas são os do grupo B, pois totalizam 12,79% ao discordarem total ou parcialmente de que o sucesso escolar de uma criança pode ser promovido pela aprendizagem de uma L.E.. As percentagens de professores dos grupos A e C são muito próximas: 5,88% e 4,88%, respectivamente.

O valor -p encontrado no teste de Kruskal-Wallis é superior a 0,05, donde não podemos concluir que existem diferenças significativas entre os três grupos. No entanto é de referir que o valor -p obtido foi 0,06, muito próximo de 0,05, donde pode haver tendências para existir diferenças significativas entre os professores dos três grupos.

3.1.5. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e a percepção da Língua e Cultura Modernas

Tabela n.º 12 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma melhor percepção da língua e cultura modernas

Grupo Medida	Levar a uma melhor percepção da língua e cultura modernas						Total
		Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Não responde
A	Freq.	1	0	13	53	1	68
	%	1,47	0,00	19,12	77,94	1,47	100,00
B	Freq.	4	3	29	50	0	86
	%	4,65	3,49	33,72	58,14	0,00	100,00
C	Freq.	0	0	18	23	0	41
	%	0,00	0,00	43,90	56,10	0,00	100,00
Total	Freq.	5	3	60	126	1	195
	%	2,56	1,54	30,77	64,62	0,51	100,00

À pergunta “A aprendizagem de uma língua estrangeira por uma criança do 1º Ciclo do Ensino Básico pode levar a uma melhor percepção da língua e culturas modernas”, temos os seguintes resultados:

- A percentagem de professores que concordam totalmente que a aprendizagem da L.E. numa criança do 1º Ciclo de Ensino Básico pode melhorar a percepção da língua e culturas modernas, é superior a 55 % nos três grupos, o que é positivo.
- Apenas 3 professores discordam parcialmente desta questão e esses 3 professores são do grupo B.
- A percentagem de professores no grupo C que concordam parcial e totalmente totaliza os 100,00%.

Tabela n.º 13 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora a percepção da língua e cultura modernas

Melhor percepção da língua e cultura modernas	
Estatística de teste	9,254
g.l.	2
Nível de significância	0,010

Com valor -p inferior a 0,05, podemos concluir que existem diferenças significativas entre os três grupos.

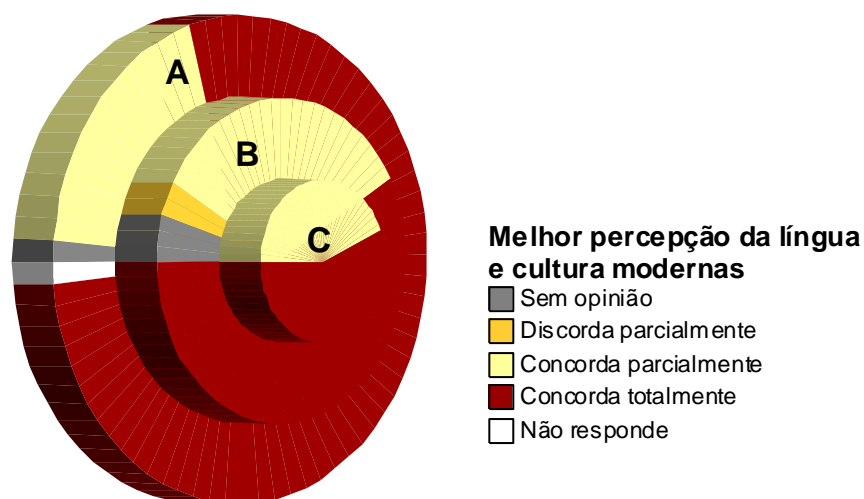


Figura n.º 6 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação ao contributo da aprendizagem de uma L.E. para uma melhor percepção da língua e cultura modernas

Tabela n.º 14 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que a aprendizagem de uma L.E. melhora a percepção da língua e cultura modernas

Questão	Grupos A e B		Grupos A e C		Grupos B e C	
	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste
I.1.5	21,8	17,7	20,91	21,5	0,89	20,62

Tal como aconteceu nas questões I.1.2. e I.1.3., apenas podemos concluir que o grupo A difere significativamente do grupo B. Estas diferenças são “reflexos” das pontuações máximas atribuídas por 77,94% dos professores do grupo A e por 58,14% dos professores do grupo B.

3.1.6. A Aprendizagem da Língua Estrangeira no Horário dos Alunos

Tabela n.º15 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à aprendizagem de uma L.E. em horário curricular

Grupo	Medida	Em horário curricular						Total
		Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Não responde	
A	Freq.	3	34	19	0	12	0	68
	%	4,41	50,00	27,94	0,00	17,65	0,00	100,00
B	Freq.	2	40	16	18	8	2	86
	%	2,33	46,51	18,60	20,93	9,30	2,33	100,00
C	Freq.	3	12	9	8	9	0	41
	%	7,32	29,27	21,95	19,51	21,95	0,00	100,00
Total	Freq.	8	86	44	26	29	2	195
	%	4,10	44,10	22,56	13,33	14,87	1,03	100,00

Posteriormente, fizemos aos professores a seguinte questão: “No 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser dada a possibilidade da criança aprender uma língua estrangeira em horário curricular”. Passando à análise da opinião dos professores sobre esta questão.

- Podemos ver que 50,00% dos professores do grupo A discordam totalmente da opinião de que uma criança deverá aprender uma L.E. em horário curricular. Nos professores do grupo B esta percentagem é muito próxima, (46,51%), e no grupo C é de 29,27%.
- Temos que nenhum professor do grupo A concorda parcialmente com o horário curricular e apenas 17,65% concordam totalmente, ou seja, os professores do grupo A concordam mais com a ideia de que uma L.E. deverá ser implementada em horário não curricular.

Tabela n.º 16 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão da aprendizagem de uma L.E. em horário curricular

	Horário curricular
Estatística de teste	6,487
g.l.	2
Nível de significância	0,039

Podemos concluir que existem diferenças significativas entre os três grupos, pois o valor - p, obtido $0,039 < 0,05$ no teste de Kruskal-Wallis, permite-nos rejeitar a hipótese nula do teste, ou seja, as pontuações atribuídas pelos professores de cada grupo nesta questão são diferentes.

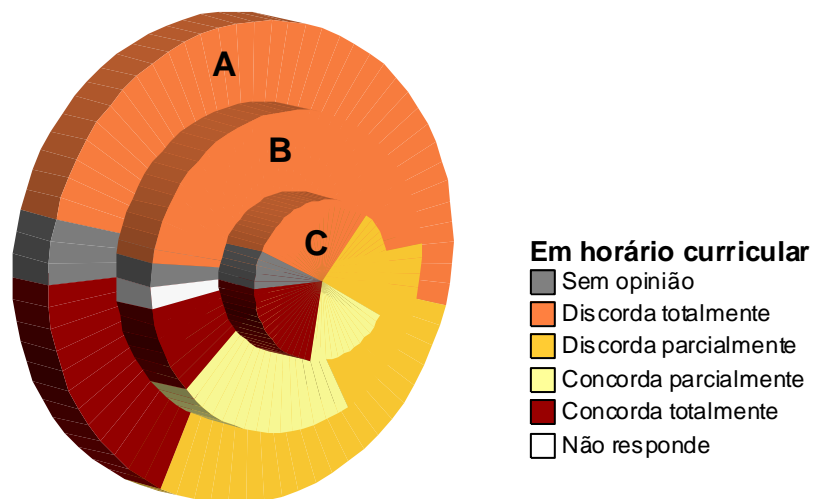


Figura n.º 7 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à aprendizagem de uma L.E. em horário curricular

Tabela n.º 17 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão da aprendizagem de uma L.E. em horário curricular

Questão	Grupos A e B		Grupos A e C		Grupos B e C	
	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste
I.2.1.	4,51	17,76	25,65	21,53	21,14	20,74

Temos que a diferença das ordens médias é superior ao valor do teste quando é feita a comparação de medianas entre os grupos A-C e B-C, donde podemos concluir que o grupo C difere significativamente dos grupos A e B.

3.1.7. A Aprendizagem da Língua Estrangeira e outras Áreas Curriculares

Tabela n.º 18 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares

Grupo Medida		A língua estrangeira deve ser abordada em articulação com as outras áreas curriculares						Total
		Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Não responde	
A	Freq.	1	0	1	13	52	1	68
	%	1,47	0,00	1,47	19,12	76,47	1,47	100,00
B	Freq.	8	1	3	35	34	5	86
	%	9,30	1,16	3,49	40,70	39,53	5,81	100,00
C	Freq.	4	3	2	15	17	0	41
	%	9,76	7,32	4,88	36,59	41,46	0,00	100,00
Total	Freq.	13	4	6	63	103	6	195
	%	6,67	2,05	3,08	32,31	52,82	3,08	100,00

Sobre a questão “A língua estrangeira deve ser abordada em articulação com as outras áreas curriculares”, verificou-se o seguinte:

- a percentagem de professores que concordam parcial ou totalmente é superior a 78,00%, em quaisquer dos três grupos, pois apesar dos professores pertencerem a grupos diferentes, têm noção e concordam, que a L.E. deve ser abordada em articulação com outras áreas curriculares.

Tabela n.º 19 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão da articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares

Abordagem da L.E. em articulação com outras áreas curriculares	
Estatística de teste	23,391
g.l.	2
Nível de significância	0,000

Existem diferenças significativas entre os professores dos três grupos quando questionados se a L.E. deve ser abordada em articulação com as outras áreas curriculares.

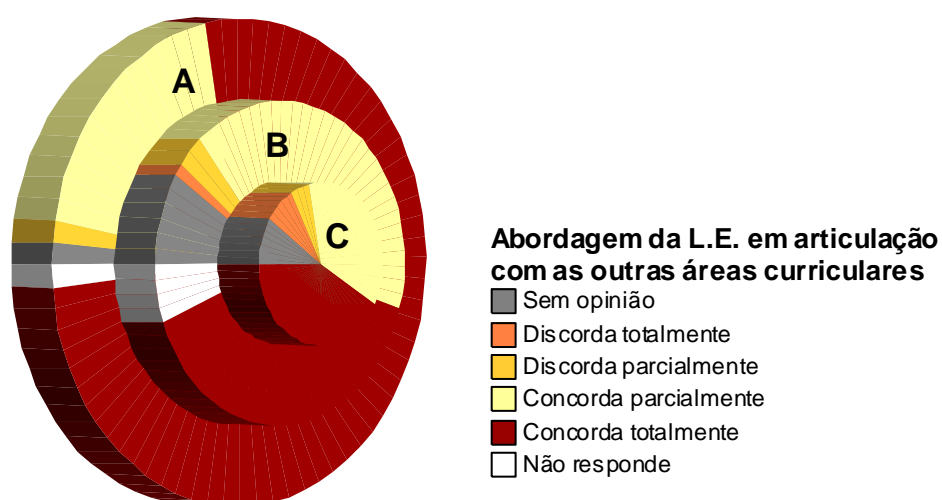


Figura n.º 8 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação à articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares

Tabela n.º 20 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão da articulação da língua estrangeira com as outras áreas curriculares

Questão	Grupos A e B		Grupos A e C		Grupos B e C	
	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste
I.3.	34,46	16,77	38,59	20,1	4,13	19,46

Podemos concluir que o grupo A difere significativamente dos grupos B e C, pois rejeitamos a hipótese nula quando comparamos as medianas do grupo A com B e C, ou seja, as pontuações atribuídas pelos professores do grupo A são significativamente diferentes das pontuações atribuídas pelos professores dos grupos B e C. Como podemos ver na tabela, a percentagem de professores que atribuiu pontuação máxima é maior no grupo A (76,47%) em comparação com os grupos B e C, (39,53% e 41,46%).

3.1.8. A Aprendizagem das Línguas Estrangeiras e as Metodologias Adequadas

À pergunta “Que metodologias de ensino da língua estrangeira considera devem ser implementadas no quadro da sua aprendizagem precoce”, foram referidas as metodologias que constam da tabela seguinte:

Tabela n.º 21 - Distribuição da amostra segundo as metodologias de ensino indicadas pelos docentes de cada grupo

Metodologias de ensino da L.E.	Grupos			Total	
	A	B	C		
1.Métodos lúdicos	Freq.	27	29	12	68
	%	39,71	33,72	29,27	34,87
2.Aprendizagem por descoberta	Freq.	1	0	0	1
	%	1,47	0,00	0,00	0,51
3.Fichas de trabalho; trabalhos de grupos; trabalhos práticos	Freq.	2	1	0	3
	%	2,94	1,16	0,00	1,54
4.Métodos activos, valorizando a linguagem verbal/oral; prática do idioma	Freq.	7	3	0	10
	%	10,29	3,49	0,00	5,13
5.Recurso a novas tecnologias	Freq.	13	1	1	15
	%	19,12	1,16	2,44	7,69
6.Trabalhar a parte escrita da L.E.	Freq.	1	0	0	1
	%	1,47	0,00	0,00	0,51
7.Articulação com as áreas curriculares	Freq.	1	0	0	1
	%	1,47	0,00	0,00	0,51
8.Metodologia adequada ao nível etário	Freq.	0	2	0	2
	%	0,00	2,33	0,00	1,03
9.Outros (meio envolvente; método global; todas as utilizadas na nossa pp. língua; métodos das escolas particulares de ensino das línguas)	Freq.	2	2	2	6
	%	2,94	2,33	4,88	3,08
Não responde	Freq.	14	48	26	88
	%	20,59	55,81	63,41	45,13
Total	Freq.	68	86	41	195
	%	100,00	100,00	100,00	100,00

Da tabela anterior podemos ver que:

- do total de professores, 88 (45,13%) não responderam a esta questão, sendo que 48 são do grupo B, 26 do grupo C e 14 do grupo A. O motivo destas não respostas, principalmente nos professores dos grupo B e C, pode ser justificado por serem professores que não estão inseridos no projecto e podem não ter conhecimento das metodologias de ensino da L.E.

- Em qualquer dos grupos, a metodologia mais indicada pelos professores foi os métodos lúdicos, com as percentagens de 39,71%, 33,72% e 29,27%, para os grupos A, B e C, respectivamente, sendo os professores do grupo A os que atribuem mais importância a este método.
- No grupo A, 19,12% dos professores indicaram que novas tecnologias devem ser implementadas na aprendizagem precoce da L.E.; os métodos activos, valorizando a linguagem verbal/oral e a prática do idioma, são metodologias referidas por 10,29% dos professores do mesmo grupo.

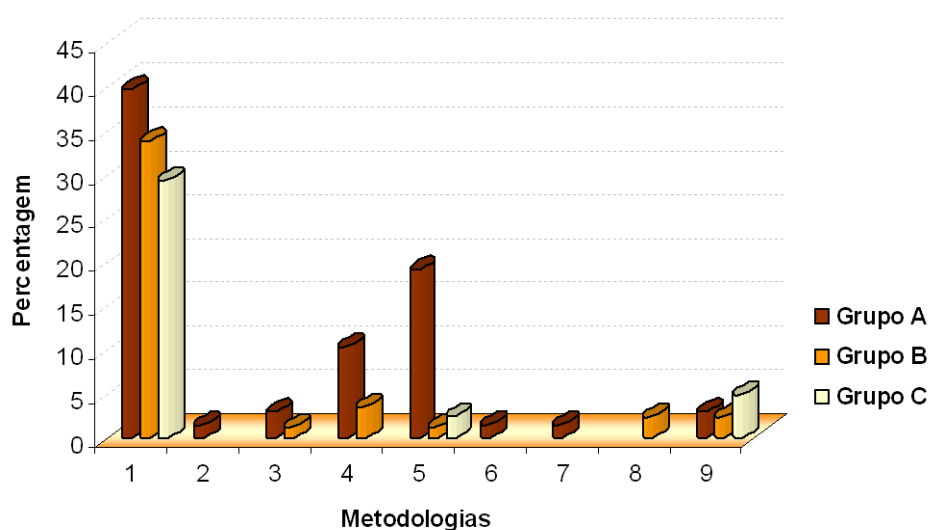


Figura n.º 9 - Distribuição da amostra segundo as metodologias de ensino indicadas pelos docentes de cada grupo

Tabela n.º 22 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação às metodologias indicadas pelos docentes

Metodologias	
Estatística de teste	12,698
g.l.	2
Nível de significância	0,002

Podemos concluir que existem diferenças significativas entre os três grupos, ou seja, as metodologias de ensino da L.E., indicadas pelos professores são diferentes.

3.2. Análise Estatística dos Resultados das Questões do grupo II do Questionário

3.2.1. A Formação Inicial de Professores e a Componente de Língua Estrangeira

Tabela n.º 23 - Distribuição da amostra segundo a Formação Inicial em L.E.

Grupo	Medida	Teve formação inicial em L.E.			Total
		Sim	Não	Não responde	
A	Freq.	40	25	3	68
	%	58,82	36,76	4,41	100,00
B	Freq.	22	14	50	86
	%	25,58	16,28	58,14	100,00
C	Freq.	14	6	21	41
	%	34,15	14,63	51,22	100,00
Total	Freq.	76	45	74	195
	%	38,97	23,08	37,95	100,00

Analizadas as respostas à pergunta “No curso de Professores do Ensino Primário/1º Ciclo do Ensino Básico, teve formação em língua estrangeira”, pela tabela anterior podemos ver que, no geral, 38,97% dos professores tiveram Formação Inicial em L.E. e 23,08% não tiveram. É de referir que temos 37,95% de não respostas, o que nos impede de saber, ao certo, qual a formação em L.E. dos setenta e quatro professores que não responderam, mas indicia a necessidade de se dinamizarem, no âmbito da Formação Contínua, acções de formação que contemplem o ensino e o ensino/aprendizagem de L.E., para se colmatarem lacunas da Formação Inicial (para os professores que não frequentaram L.E.), ou se aperfeiçoarem e actualizarem as aprendizagens feitas durante o período da Formação Inicial.

3.2.2. Formação Inicial e a Formação Específica em Língua Estrangeira

Tabela n.º 24 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação a que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras

Grupo Medida	O professor do 1ºCiclo do Ensino Básico deve ter uma formação específica nas línguas estrangeiras						Total
	Sem opinião	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Não responde	
A	Freq.	0	1	0	30	37	68
	%	0,00	1,47	0,00	44,12	54,41	100,00
B	Freq.	3	10	12	27	29	86
	%	3,49	11,63	13,95	31,40	33,72	100,00
C	Freq.	4	7	2	15	12	41
	%	9,76	17,07	4,88	36,59	29,27	100,00
Total	Freq.	7	18	14	72	78	195
	%	3,59	9,23	7,18	36,92	40,00	100,00

Quanto à pergunta, “O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras, durante a sua Formação inicial”,

- as percentagens dos professores dos grupos B e C que concordam parcial ou totalmente de que devem ter formação específica nas L.E. são muito próximas, sendo 65,12% e 65,86%, respectivamente, distinguindo-se em apenas 0,74.
- os professores do grupo A estão quase todos de acordo em relação a esta questão pois, 98,53% concordam parcial ou totalmente.

Tabela n.º 25 - Resultado do teste de Kruskal-Wallis em relação à questão de que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras

Formação específica nas L.E.	
Estatística de teste	17,107
g.l.	2
Nível de significância	0,000

Podemos concluir que existem diferenças significativas entre os professores dos três grupos, quando abordados sobre se o professor do 1º Ciclo deve ou não ter formação específica nas línguas estrangeiras, pois o valor -p do teste de Kruskal-Wallis é inferior a 0,05.

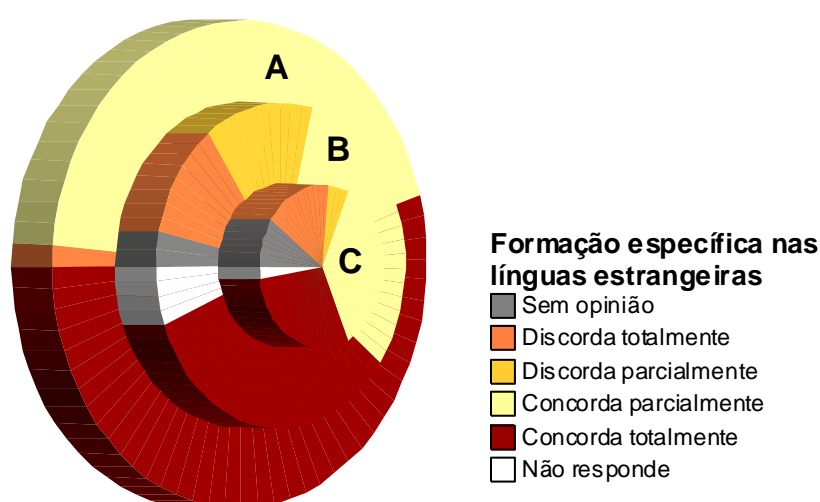


Figura n.º 10 - Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação a que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras

Tabela n.º 26 - Resultado do teste da comparação múltipla de medianas em relação à questão de que o professor do 1º Ciclo deve ter uma formação específica em línguas estrangeiras

Questão	Grupos A e B		Grupos A e C		Grupos B e C	
	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste	Diferença das ordens médias	Valor do teste
II.2.	30,01	17,01	35,34	20,6	5,33	19,99

Temos que a diferença das ordens médias é superior ao valor do teste quando é feita a comparação de medianas entre os grupos A-B e A-C, donde rejeitamos a hipótese nula, ou seja, as medianas são diferentes. Podemos então afirmar que o grupo A difere significativamente dos grupos B e C. É de notar que a percentagem de professores do grupo A que concordam parcialmente é superior às percentagens de B e C, assim como os que concordam totalmente.

3.2.3. Aspectos a Melhorar para Enriquecer a Abordagem à Língua Estrangeira.

Em último lugar, formulámos a seguinte questão: “Refira cinco aspectos que, no seu caso, necessita melhorar para enriquecer a sua abordagem à língua estrangeira”.

Os professores ordenaram em primeiro lugar, os aspectos inseridos na seguinte tabela:

Tabela n.º 27 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em primeiro lugar

Aspectos a melhorar		Grupo			Total
		A	B	C	
1. Mais e melhor material didáctico; recursos materiais; manual escolar; recolha de recursos materiais	Freq.	5	7	1	13
	%	7,35	8,14	2,44	6,67
2. Pronúncia; dicção; oralidade; fonética; léxico; vocabulário	Freq.	15	15	5	35
	%	22,06	17,44	12,20	17,95
3. Prática; aulas práticas; treino	Freq.	1	4	2	7
	%	1,47	4,65	4,88	3,59
4. Formação ao nível de metodologias; cursos de formação contínua; curso básico de formação; pré-requisitos básicos	Freq.	4	6	1	11
	%	5,88	6,98	2,44	5,64
5. Formação académica; habilitações próprias de inglês; formação em L.E.; curso/formação específico/a; conhecimento científico	Freq.	11	4	2	17
	%	16,18	4,65	4,88	8,72
6. Pesquisa; abordagens; estratégias; métodos; maior recurso a actividades (códigos linguísticos, canções, visualização de filmes)	Freq.	12	4	2	18
	%	17,65	4,65	4,88	9,23
7. Mais e melhor conhecimento; relembrar os conhecimentos (através da leitura)	Freq.	4	3	4	11
	%	5,88	3,49	9,76	5,64
8. Gramática/ Escrita	Freq.	0	1	3	4
	%	0,00	1,16	7,32	2,05
9. Maior articulação com as áreas curriculares	Freq.	3	0	0	3
	%	4,41	0,00	0,00	1,54
10. Nenhuma dificuldade	Freq.	1	1	0	2
	%	1,47	1,16	0,00	1,03
11. Outros (clube de inglês; condições físicas; motivação dos alunos; conhecimento do meio; aumento do ano lectivo; condições de trabalho; leccionar só a L.E.)	Freq.	7	2	1	10
	%	10,29	2,33	2,44	5,13
Não responde	Freq.	5	39	20	64
	%	7,35	45,35	48,78	32,82
Total	Freq.	68	86	41	195
	%	100,00	100,00	100,00	100,00

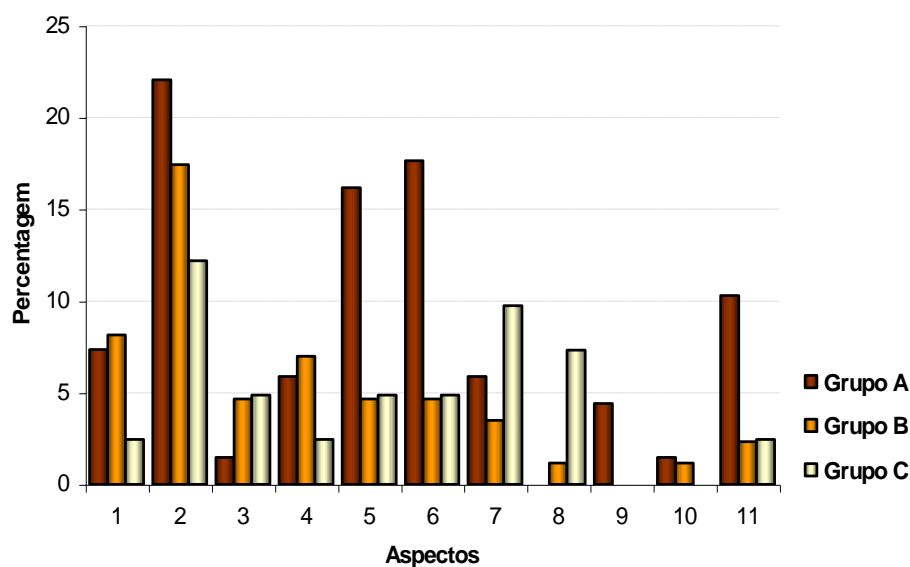


Figura n.º11 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em primeiro lugar

- Os aspectos que os professores necessitam melhorar mais, para enriquecer a abordagem à L.E. são a pronúncia, dicção, oralidade, fonética, léxico, nos três grupos.
- Os professores do grupo A não sentem necessidade de melhorar a gramática/escrita.
- Os professores do grupo C têm mais noção que precisam de ter mais e melhores conhecimentos, e também apresentam maiores dificuldades na gramática/escrita, em relação aos professores dos grupos A e B.
- A articulação com outras áreas curriculares é apenas indicada pelos professores do grupo A. Existe uma grande necessidade de cursos/formação específica em L.E. e é assinalado maior recurso a actividades/ métodos/ pesquisas/ abordagens, por parte dos professores do grupo A.

Aspectos indicados pelos professores em segundo lugar

Tabela n.º 28 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em segundo lugar

Aspectos a melhorar	;	Grupo			Total
		A	B	C	
1. Mais e melhor material didáctico; recursos materiais; manual escolar; recolha de recursos materiais	Freq.	8	5	2	15
	%	11,76	5,81	4,88	7,69
2. Pronúncia; dicção; oralidade; fonética; léxico; vocabulário	Freq.	11	5	2	18
	%	16,18	5,81	4,88	9,23
3. Prática; aulas práticas; treino	Freq.	0	3	1	4
	%	0,00	3,49	2,44	2,05
4. Formação ao nível de metodologias; cursos de formação contínua; curso básico de formação; pré-requisitos básicos	Freq.	3	7	2	12
	%	4,41	8,14	4,88	6,15
5. Formação académica; habilitações próprias de inglês; formação em L.E.; curso/formação específico/a; conhecimento científico	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
6. Pesquisa; abordagens; estratégias; métodos; maior recurso a actividades (códigos linguísticos, canções, visualização de filmes)	Freq.	3	4	4	11
	%	4,41	4,65	9,76	5,64
7. Mais e melhor conhecimento; relembrar os conhecimentos (através da leitura)	Freq.	2	9	1	12
	%	2,94	10,47	2,44	6,15
8. Gramática/ Escrita	Freq.	5	7	4	16
	%	7,35	8,14	9,76	8,21
10. Nenhuma dificuldade	Freq.	1	1	0	2
	%	1,47	1,16	0,00	1,03
11. Outros (clube de inglês; condições físicas; motivação dos alunos; conhecimento do meio; aumento do ano lectivo; condições de trabalho; leccionar só a L.E.)	Freq.	10	1	1	12
	%	14,71	1,16	2,44	6,15
12. Aspectos culturais (contacto com a cultura; contacto com a língua)	Freq.	4	0	0	4
	%	5,88	0,00	0,00	2,05
Não responde	Freq.	21	43	24	88
	%	30,88	50,00	58,54	45,13
Total	Freq.	68	86	41	195
	%	100,00	100,00	100,00	100,00

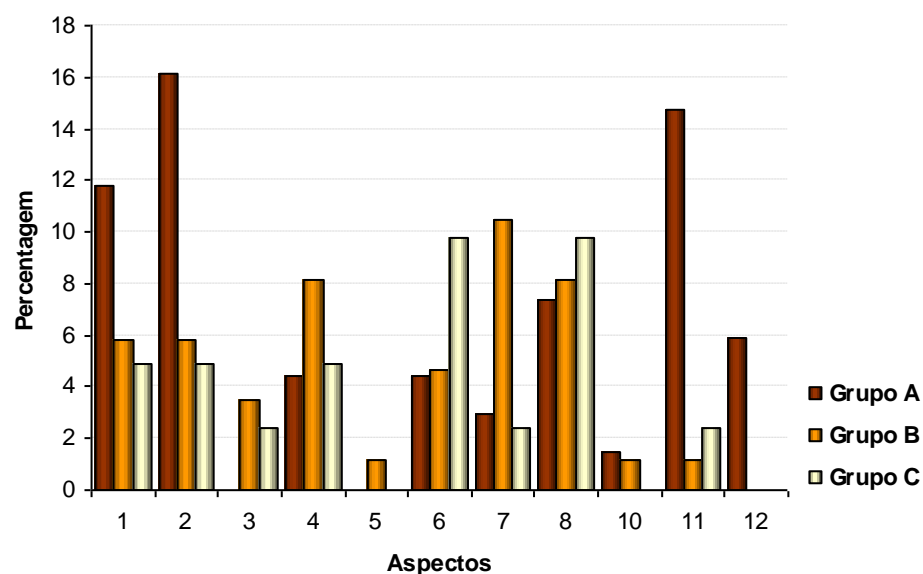


Figura n.º 12 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em segundo lugar

- Contactos com a cultura e com a língua estrangeira, são aspectos que podem enriquecer a abordagem à L.E., só na opinião dos professores do grupo A.
- Os professores do grupo A, e comparando com os grupos B e C, dão mais importância para enriquecer a abordagem à L.E., ao melhoramento e aquisição de material didáctico, à pronúncia, dicção, oralidade, fonética, léxico e vocabulário.
- Os professores do grupo B são mais de opinião que necessitam de formação ao nível de metodologias e de cursos de formação contínua e sentem necessidade também de melhorar e obter mais conhecimento, através da leitura e relembrando os conhecimentos.
- Em relação aos professores do grupo C, os aspectos mais apontados a melhorar são: mais recurso a actividades (canções, visualização de filmes, códigos linguísticos), e melhorar a gramática/escrita. É de referir que as percentagens de professores, para cada grupo, que indicaram que necessitam de melhorar a gramática/escrita, são muito próximas.

Aspectos indicados pelos professores em terceiro lugar

Tabela n.º 29 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em terceiro lugar

Aspectos a melhorar		Grupo			Total
		A	B	C	
1. Mais e melhor material didático; recursos materiais; manual escolar; recolha de recursos materiais	Freq.	6	5	0	11
	%	8,82	5,81	0,00	5,64
2. Pronúncia; dicção; oralidade; fonética; léxico; vocabulário	Freq.	7	6	0	13
	%	10,29	6,98	0,00	6,67
3. Prática; aulas práticas; treino	Freq.	1	2	0	3
	%	1,47	2,33	0,00	1,54
4. Formação ao nível de metodologias; cursos de formação contínua; curso básico de formação; pré-requisitos básicos	Freq.	2	4	0	6
	%	2,94	4,65	0,00	3,08
5. Formação académica; habilitações próprias de inglês; formação em L.E.; curso/formação específico/a; conhecimento científico	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
6. Pesquisa; abordagens; estratégias; métodos; maior recurso a actividades (códigos linguísticos, canções, visualização de filmes)	Freq.	5	2	0	7
	%	7,35	2,33	0,00	3,59
7. Mais e melhor conhecimento; relembrar os conhecimentos (através da leitura)	Freq.	0	7	2	9
	%	0,00	8,14	4,88	4,62
8. Gramática/ Escrita	Freq.	2	0	2	4
	%	2,94	0,00	4,88	2,05
9. Maior articulação com as áreas curriculares	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
10. Nenhuma dificuldade	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
11. Outros (clube de inglês; condições físicas; motivação dos alunos; conhecimento do meio; aumento do ano lectivo; condições de trabalho; leccionar só a L.E.)	Freq.	6	0	2	8
	%	8,82	0,00	4,88	4,10
12. Aspectos culturais (contacto com a cultura; contacto com a língua)	Freq.	5	2	0	7
	%	7,35	2,33	0,00	3,59
Não responde	Freq.	34	55	35	124
	%	50,00	63,95	85,37	63,59
Total	Freq	68	86	41	195
	%	100,00	100,00	100,00	100,00

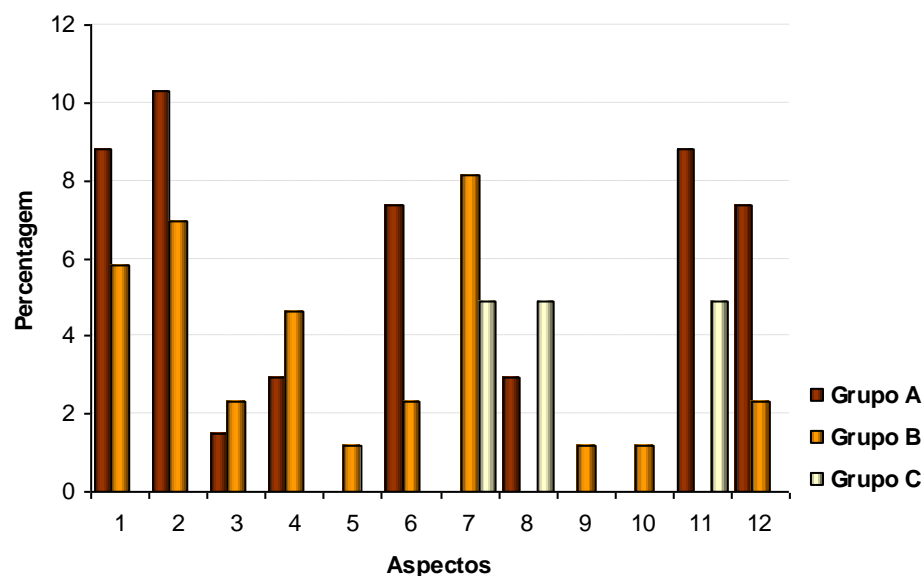


Figura n.º 13 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em terceiro lugar

No gráfico anterior verificamos que:

- Os professores do grupo A são os que mais consideram que têm aspectos a melhorar para enriquecer a sua abordagem à L.E., pois, apesar de serem aspectos referidos em 3º lugar, apresentam, na globalidade, as maiores percentagens dos professores deste grupo.
- No que diz respeito a uma maior articulação da L.E. com outras áreas curriculares, apenas é referido por um professor do grupo B.
- As aulas práticas e formação ao nível de metodologias, são aspectos a melhorar pelos professores do grupo A e B, mas para maiores percentagens de professores do grupo B.

Aspectos indicados pelos professores em quarto lugar

Tabela n.º 30 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quarto lugar

Aspectos a melhorar		Grupo			Total
		A	B	C	
1. Mais e melhor material didáctico; recursos materiais; manual escolar; recolha de recursos materiais	Freq.	4	5	1	10
	%	5,88	5,81	2,44	5,13
2. Pronúncia; dicção; oralidade; fonética; léxico; vocabulário	Freq.	6	3	0	9
	%	8,82	3,49	0,00	4,62
4. Formação ao nível de metodologias; cursos de formação contínua; curso básico de formação; pré-requisitos básicos	Freq.	2	2	0	4
	%	2,94	2,33	0,00	2,05
6. Pesquisa; abordagens; estratégias; métodos; maior recurso a actividades (códigos linguísticos, canções, visualização de filmes)	Freq.	2	3	0	5
	%	2,94	3,49	0,00	2,56
7. Mais e melhor conhecimento; relembrar os conhecimentos (através da leitura)	Freq.	0	2	1	3
	%	0,00	2,33	2,44	1,54
8. Gramática/ Escrita	Freq.	1	1	0	2
	%	1,47	1,16	0,00	1,03
10. Nenhuma dificuldade	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
11. Outros (clube de inglês; condições físicas; motivação dos alunos; conhecimento do meio; aumento do ano lectivo; condições de trabalho; leccionar só a L.E.)	Freq.	3	2	0	5
	%	4,41	2,33	0,00	2,56
12. Aspectos culturais (contacto com a cultura; contacto com a língua)	Freq.	2	1	0	3
	%	2,94	1,16	0,00	1,54
Não responde	Freq.	48	66	39	153
	%	70,59	76,74	95,12	78,46
Total	Freq.	68	86	41	195
	%	100,00	100,00	100,00	100,00

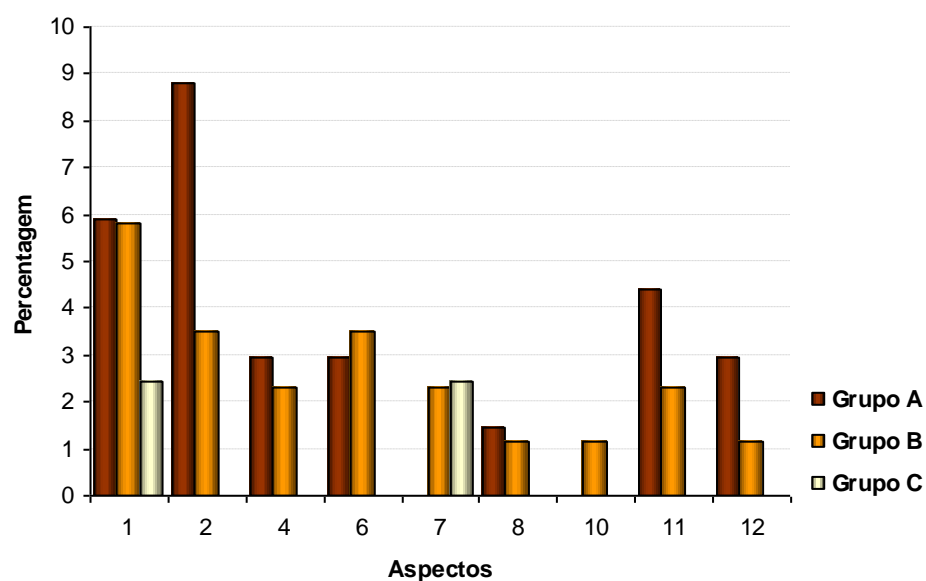


Figura n.º 14 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quarto lugar

Note-se que os aspectos indicados em 4º e 5º lugar não têm tanto peso quantos os anteriores, pois as percentagens não atingem os 10,00% de professores para cada aspecto referido. No entanto, tal como aconteceu anteriormente, os professores do grupo A são os que mais indicam aspectos a melhorar. É também de notar que a aquisição de mais e melhor material didáctico, é ainda assinalada como um aspecto a ter em conta por todos os professores.

Aspectos indicados pelos professores em quinto lugar

Tabela n.º 31 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quinto lugar

Aspectos a melhorar		Grupo			Total
		A	B	C	
1. Mais e melhor material didáctico; recursos materiais; manual escolar; recolha de recursos materiais	Freq.	1	3	0	4
	%	1,47	3,49	0,00	2,05
2. Pronúncia; dicção; oralidade; fonética; léxico; vocabulário	Freq.	1	4	0	5
	%	1,47	4,65	0,00	2,56
4. Formação ao nível de metodologias; cursos de formação contínua; curso básico de formação; pré-requisitos básicos	Freq.	1	0	0	1
	%	1,47	0,00	0,00	0,51
5. Formação académica; habilitações próprias de inglês; formação em L.E.; curso/formação específico/a; conhecimento científico	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
6. Pesquisa; abordagens; estratégias; métodos; maior recurso a actividades (códigos linguísticos, canções, visualização de filmes)	Freq.	0	2	0	2
	%	0,00	2,33	0,00	1,03
7. Mais e melhor conhecimento; relembrar os conhecimentos (através da leitura)	Freq.	0	2	0	2
	%	0,00	2,33	0,00	1,03
8. Gramática/ Escrita	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
10. Nenhuma dificuldade	Freq.	0	1	0	1
	%	0,00	1,16	0,00	0,51
11. Outros (clube de inglês; condições físicas; motivação dos alunos; conhecimento do meio; aumento do ano lectivo; condições de trabalho; leccionar só a L.E.)	Freq.	1	2	1	4
	%	1,47	2,33	2,44	2,05
12. Aspectos culturais (contacto com a cultura; contacto com a língua)	Freq.	4	1	0	5
	%	5,88	1,16	0,00	2,56
Não responde	Freq.	60	69	40	169
	%	88,24	80,23	97,56	86,67
Total	Freq.	68	86	41	195
	%	100,00	100,00	100,00	100,00

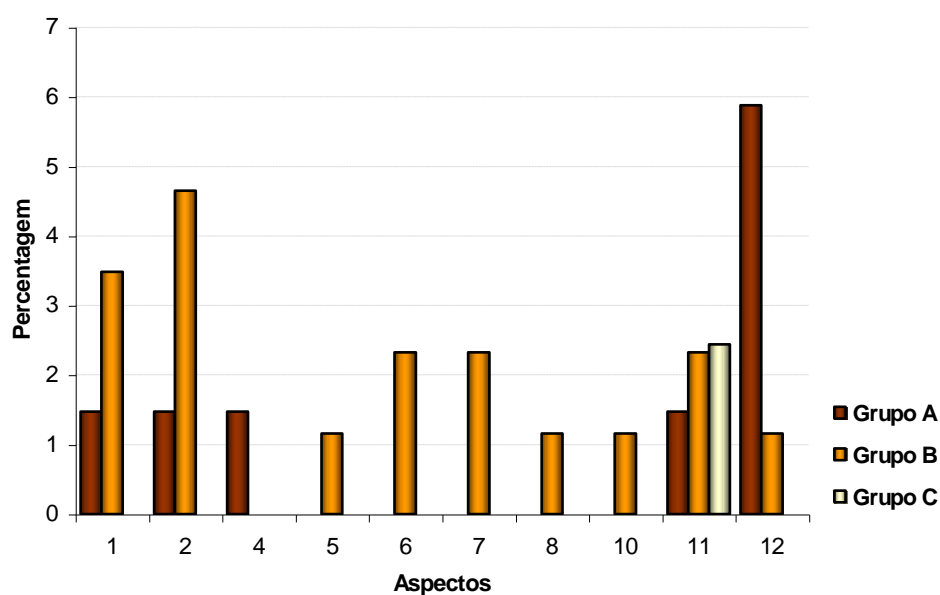


Figura n.º 15 - Distribuição da amostra segundo todos os aspectos indicados pelos docentes de cada grupo, em quinto lugar

Observa-se que o que era mais importante para os professores do grupo A, como sendo aspectos a melhorar, passou a ser mais importante para os professores do grupo B, como podemos ver nas percentagens de professores nos aspectos 1 e 2. É de notar que os professores do grupo B, e apesar de ser referido em 5º lugar, ainda indicam que necessitam de mais formação em L.E., de pesquisar (no sentido de mais orientação), de mais leitura para melhorar os conhecimentos e de melhorar a gramática/escrita.

Observa-se também que, no geral, os professores do grupo C não indicam muitos aspectos a melhorar para enriquecer a abordagem à L.E., e uma possível justificação é que estes professores não estão inseridos no projecto e os alunos não estão a ter formação, logo, podem não estar tão sensibilizados para enriquecerem a abordagem à L.E.

4. Análise Comparativa dos Dados da Entrevista e do Questionário

Procedemos, de seguida, a uma análise comparativa das informações obtidas através dos dois instrumentos de recolha de dados.

Comparando as respostas da Directora Regional de Educação, responsável pelo “Projecto de Intervenção Pedagógica no âmbito da Aprendizagem e do Ensino das Línguas Estrangeiras - 1º Ciclo do Ensino Básico”, às questões da Entrevista, com as respostas dadas pelos professores inquiridos às questões do Questionário, verificámos que:

- A responsável pelo projecto, a Directora Regional de Educação, concorda que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter uma formação específica em L.E. na Formação Inicial, princípio que é subscrito por grande parte dos docentes interrogados.
- Tanto a Directora Regional como os professores inquiridos concordam que a aprendizagem de uma L.E. pelas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico promove o sucesso educativo.
- No que diz respeito à abordagem da L.E. em articulação com outras áreas curriculares, a Directora Regional de Educação disse que considera fundamental que a L.E. funcione associada à parte curricular. Os professores, na globalidade, partilham desta opinião.
- Quanto às metodologias sugeridas para o ensino precoce da L.E., a Directora Regional de Educação salientou a importância da actividade lúdica, a qual é igualmente reconhecida pela maioria dos professores inquiridos.

Quanto à preparação dos professores, a responsável pelo projecto é de opinião que os professores têm que pensar na sua auto - formação, têm que procurar a sua própria formação (através da leitura, por exemplo), embora reconheça que existem entidades promotoras de formação. As opiniões dos docentes divergem do ponto de vista explicitado pela Directora Regional de Educação, pois, ainda que haja alguns docentes que refiram a necessidade de acções/cursos de formação, para melhorar e enriquecer a abordagem à L.E., nenhum remete para a sua auto - formação.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

1 Introdução

O presente trabalho procurou investigar a existência ou não de formação em L.E. durante a Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e as suas implicações na promoção do ensino/aprendizagem da L.E. por crianças desse nível de ensino.

O suporte conceptual do estudo foi construído essencialmente sobre as teorias de Vigotsky e de Piaget, bem como sobre as decisões tomadas pelo Conselho da Europa no que diz respeito ao ensino precoce da L.E.

A fundamentação teórica contempla também uma perspectiva longitudinal da Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, com destaque para o ensino e/ou ensino/aprendizagem da L.E.

Aplicámos dois instrumentos de recolha de dados, uma Entrevista e um Questionário, aplicados aos elementos da amostra, para reunirmos informação que, trabalhada numa análise qualitativa e numa análise quantitativa, permitisse que avançássemos conclusões resultantes da interpretação desses dados.

2 Conclusões do Estudo Empírico

Em relação à hipótese de que o ensino/aprendizagem da L.E. se reflecte na aprendizagem de competências sociais pelos alunos, a Directora Regional de Educação concorda que há uma relação directa entre essas aprendizagens (a da L.E. e a das competências sociais).

Analizadas, na globalidade, as respostas dos três grupos de professores, às perguntas I.1.1., I.1.2., I.1.3. e I.1.5., que remetem para as referidas competências sociais, verificamos que há semelhanças entre as opiniões dos docentes, e entre estas e a da Directora Regional de Educação. Contudo, se passarmos a uma leitura dos resultados das perguntas I.1.1., I.1.2. e I.1.3, observamos que os desempenhos dos professores dos três grupos da amostra, segundo a

opinião desses mesmos professores, apresentam diferenças significativas, o que reflecte que a aprendizagem duma L.E. tem implicações favoráveis, tanto para uma maior autonomia, como para melhorar as relações interpessoais e ainda para que as crianças tenham uma maior e melhor percepção do outro.

As mesmas constatações foram observáveis em relação à pergunta I.1.5. pois, como já foi dito, os resultados apontam para a existência de diferenças significativas entre os três grupos de crianças, quando analisada a percepção que têm da língua e cultura modernas, como afirmam os docentes inquiridos.

Relativamente à hipótese de que o ensino/aprendizagem da L.E. se reflecte no desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos, isto é, no seu sucesso escolar, a Directora Regional da Educação considera que essa aprendizagem pode ajudar a potenciar o sucesso dos alunos. Quando responderam à pergunta I.1.4., centrada nesta questão, os professores interrogados só apresentam diferenças significativas, pois estas não são particularmente nítidas entre os três grupos de crianças, ainda na perspectiva dos docentes que constituem os grupos da amostra.

O sucesso dos alunos pode passar também por três outros factores: o tempo em que decorre o ensino/aprendizagem da L.E., a relação desse ensino/aprendizagem com as restantes áreas curriculares e a utilização de metodologias adequadas. Seja na opinião da Directora Regional de Educação, seja nas opiniões dos professores, expressas nas perguntas às perguntas I.2, I.3 e I.4, observamos que todos sugerem que a leccionação da L.E. deve ocorrer em horário extra - curricular, reconhecem vantagens na articulação dessa aprendizagem com as outras áreas curriculares e privilegiam o uso da metodologia lúdica.

No que respeita à hipótese de implicações da Formação Inicial de Professores no ensino/aprendizagem da L.E. pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, todos os inquiridos, Directora Regional de Educação e docentes dos três grupos da amostra (ao responderem à pergunta II.2), consideram que a formação em L.E. e no respectivo ensino/aprendizagem é desejável para um melhor ensino precoce da L.E.

Uma vez que nem todos os docentes frequentaram o curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com um plano de estudos que integrasse L.E., a Formação Contínua é referida como uma alternativa capaz de colmatar lacunas nesta área. Esta opinião é partilhada

pela Directora Regional de Educação e pelos docentes interrogados, quando respondem à questão II.3.

Em síntese, podemos concluir que há convergências, quando não sintonia perfeita, entre as opiniões da Directora Regional de Educação e os professores da amostra deste trabalho.

Considerando que as metas a atingir no ensino, em geral, e no 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular, convergem para o sucesso dos alunos, isto é, o desempenho adequado a nível de competências sociais e cognitivas, verificamos que esse sucesso passa também pela aprendizagem de L.E. que deve ser ministrada, de acordo com os resultados desta investigação, segundo as condições que seguidamente se indicam:

- horário extra - curricular,
- articulação com outras áreas curriculares,
- metodologias adequadas,
- professores formados em L.E.

3 Limitações do Estudo e Sugestões para posteriores investigações

O trabalho realizado remeteu para questões que não nos tínhamos proposto investigar, embora investigações complementares, decorrentes da que é aqui apresentada, possam contribuir para uma perspectiva mais exaustiva das condições do sucesso escolar e educativo dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Se bem que este estudo tenha sido focado no ensino/aprendizagem da L.E. por crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico como elemento promotor do sucesso escolar e educativo, há dimensões que transcendem esta especificidade, por serem, pela sua natureza, mais abrangentes. Entre elas, destacaríamos a auto-formação dos professores e o desempenho dos alunos.

Como constatámos e registámos no nosso texto, as opiniões da Directora Regional de Educação e dos docentes inquiridos sobre esta problemática distanciam-se significativamente apenas quando a pergunta formulada incide sobre aspectos a melhorar para enriquecer a abordagem à L.E., pois, enquanto a Directora Regional de Educação assinala claramente a auto-formação como meio dessa melhoria, os docentes omitem-na, em absoluto. Daí pensarmos que seria útil e oportuno uma investigação sobre a auto-formação dos professores.

Igualmente seria pertinente uma investigação focada na observação directa das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, aquando da aprendizagem da L.E., uma vez que a análise por nós realizada se fundamentou na opinião dos docentes, apoiada por observações feitas às crianças.

Por último, ainda em termos de pistas para nova investigação, seria importante e muito interessante verificar a projecção que o ensino precoce da L.E. teria no futuro escolar imediato das crianças, isto é, quando passam a outro ano de escolaridade ou quando mudam para o segundo ciclo.

Esta investigação teve algumas limitações, entre as quais podemos assinalar o factor tempo em que era possível realizarmos este estudo. Poderemos considerar o último ponto, que diz respeito à pista para nova investigação, também como uma das limitações da nossa pesquisa, pois, limitações temporais não nos permitiram, obviamente, apurar, mais do que um

ano lectivo, as opiniões dos docentes sobre o aproveitamento dos seus alunos, num período de quatro anos de escolaridade, abandonar a fase de sensibilização.

Uma questão que aqui se poderá também colocar é saber quando, num período de quatro anos de escolaridade, abandonar a fase de sensibilização. Uma resposta a esta questão relaciona-se com a necessidade já sentida entre a articulação de objectivos e práticas, entre os diferentes níveis do sistema educativo, tendo em vista o acolhimento adequado dos alunos que iniciam mais cedo o contacto com a L.E.

Antes de terminarmos, gostaríamos de salientar que o trabalho que aos poucos fomos construindo e amadurecendo a par e passo com o progressivo desenrolar dos percursos do próprio estudo, deve ser entendido como um trabalho que abriu espaços para futuras tomadas de decisão cada vez mais ajustadas.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, M. (2001). *Motivação e Ensino Precoce. The Appi Journal. 3 (2), 2.*

Almeida, M. (2000). Ensino Precoce, Sensibilização? Aprendizagem? *Newsletter 1 (3/4), 11-12.*

Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bouton, C. P. (1975). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.

Brites, I. M.. e Santos, Z. (2001). Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais. *The APPI Journal, (1), 6-17.*

Cardoso, A. P. (2002). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Edições Asa.

Carvalhos, R. C. (2000). My Young Learners- The Ten Commandments for Teaching English in a Primary School, *Newsletter, (1), 3/4, III-IV.*

Cool, C. e outros. (1995), *Desenvolvimento Psicológico e Educação, Psicologia Evolutiva*. Vol 1. Porto Alegre: Artes Médicas.

Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge

Chugani, H. T. (1991). Imaging Human Brain Development with Positron Emission Tomography. *Journal of Nuclear Medicine 32, 23-26.*

- Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. Août-Setembre, n° spécial, 48-56. Paris: Hachette.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Costa, E. (1995). Ensino Precoce de Língua Estrangeira – Francês. *Noesis*, (20), 12-15.
- Coste, D. (1995). Curriculum et Pluralité. *Études de Linguistique Appliquée*, 98, pp. 68-84.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Damásio, A.(2000). O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência. Mem Martins: Publicações Europa – América.
- Damásio, A. (1994). *O Erro De Descartes*. Mem – Martins Publicações: Europa – América.
- Delors, J. (2003). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Organização Curriculares e Programas – Ensino Básico* (vol. I). Lisboa: DGBES.

Filho, J. (1999). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*: São Paulo: Pontes Editores.

Fino, C. N. & Sousa, J. M.(2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, (2), 233- 250.

Fischer, S.R. (2002). *Uma História da Linguagem*. Lisboa: Temas e Debates.

Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira, Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Garabédien, M. (1991). Politiques Linguistiques et Politiques Scolaires des Langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. Août-Setembre, nº spécial, 6-12. Paris: Hachette.

Gould, J. S. (1996). Uma Perspectiva Construtivista do Ensino e da Aprendizagem da Língua. In Catherine T. Fonst. *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática* (cap.6). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Hagège, C. (1996). *A Criança de Duas Línguas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Hagège, C. (2000). *Não à Morte das Línguas*. Instituto Piaget Lisboa.

Jensen, E. (2002). *O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.

Flavell, J.H. (1977). *Cognitive Development*. New Jersey : Stanford University

Jerónimo, A. M. (2001). Ser Professor de Línguas Estrangeiras na Sociedade de Comunicação. In Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão. *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*, (pp.16-18). Porto: Porto Editora.

Fróis. J. (1993). Enseignement précoce des langues. *Revista de Didáctica das Línguas*, Escola Superior de Santarém, (3). (67-72).n

Fróis. J. (1997). L'enfant au pays de Langage: la voie de l'emotion et de la raison dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Revista de Didáctica das Línguas*. N.º 6, (pp.111-123).

Jacobs, B., S. M., e Scheidel, A. (1993). A Quantitative Dextral Analysis of Wernicke's Area in Humans: Gender, Hemispheric, and Environmental Factors. *Journal of Comparative Neurology*, (1), 97-111.

Comissão Europeia.(1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva* Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Lúria, A. & Yudovich, (1985). *Linguagem e Desenvolvimento da Criança*. Brasil: Artes Médicas.

Luria, A. (1987). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas.

Marques, R. e Roldão, M. C. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico, Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

- Meireles-Coelho, Carlos. (1989). *Currículo e Metodologia no 1º Ciclo do Ensino Básico- uma contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nash, M. (1997). Fertile Minds. *Time*, (6), 50-56.
- Neto, A., Nico, J., Chouriço, J. C., Costa, P. & Mendes, P. (Org). (2003). *Didáctica e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios*. Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora.
- Obler, L. K, e Gjerlow, K. (2002). *A Linguagem e o Cérebro*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Paccagnino, C. e Poletti, M. L. (1992). *Kangourou. Guide Pédagogique*. Paris: Hachette.
- Palma, A. (1992, Novembro). *A Introdução da L.E. no 1º Ciclo e a Formação de Professores*. ESE de Setúbal. Comunicação apresentada no Colóquio de Línguas Estrangeiras. ESE de Viana do Castelo, Portugal.
- Pereira , I. (2001). A Aprendizagem da L.E. no 1º Ciclo do Ensino Básico – razões da interdisciplinaridade. *The Appi Journal*, 3 (2), 2.
- Perotti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Educação Interculturais.
- Perrenoud; P.(2001). *Formando Professores Profissionais- Quais Estratégias? Quais Competências*. São Paulo: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. São Paulo: Artes Médicas.

Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança – Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes Editores.

Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J. (1997). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.

Piaget, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pinto, M. C. M. (1993). Crescer com o Inglês. *Noesis*, (25), 56-57.

Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Reforma Educativa. (1990). Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1997). Modos de Conhecer e de Aprender - As Dimensões Esquecidas. *Revista de Didáctica das Línguas*, n.º 6. (pp.105-109)

Rebelo, D. e Atalaia, L. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sacristán, J.G. (2003) *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Edições Asa.

Sequeira, F. (1993). A Dimensão Europeia no Ensino/Aprendizagem das Línguas. In *Fátima Sequeira. (Org.). Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. (pp. 7-10). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Simões, M. D. F. S. (1990). *Comunicação entre Crianças – Investigação Empírica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Sousa, J.M. (1995). *La Dimension Personnelle dans la Formation des Enseignants – de l'Enseignement de Base du 1.er Cycle à Madère*. Caen Université: Atelier National de Reproduction des Thésés.

Sousa, J.M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições Asa.

Sprinthal, N. A. e, Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional-Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL Editora.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Tallal, P., Miller, S. e Fithc, R. H. (1993). Nuerobiological Basis for Speech: A Case for the Preeminence of Temporal Processing. *Annals of the New York Academy of Sciences* 628, 27-47.
- Tavares, C.F., Valente, M.T., e Roldão, M.C., (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico, Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tavares, C. F. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*. As Línguas num Contexto Europeu. In Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão. (pp. 25-35). Porto: Porto Editora.
- Tittone, R. (1994). Le jeu-langage et le langage-jeu dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants. *Ensino-aprendizagem de Francês no 1º Ciclo: Colectânea de Textos*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Tomalin, B. e Stempleski. S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: University Press.
- Tomatis, A. (1991). *Todos Nascemos Poliglotos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tschoumy, J. (1993). L'Europe est de plus en plus multilingue. *Revista de Didáctica das Línguas*, 3. (pp. 11-27).
- Varela, F. (2001). *A Mente Corpórea - Ciência Cognitiva e Experiência Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P. e Trudelle. D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vigotsky, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Wolf, J. H. (1991). Segunda língua na primária – Inglês. *Noesis*, (19), 66-67.

Yus, R. (2001). *Educação Integral – Uma Educação Holística para o Século XXI*. São Paulo: Artes Médicas.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 33.019, do Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Básico, do Diário Governo, I Série.

Decretos-Leis n.º 32.243 e 32.645, de 5 de Setembro de 1942 - Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 32.645, de 26 de Janeiro de 1943 - Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/369, de 2 de Dezembro de 1960.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

Despacho n.º 157/78, de 30 de Junho de 1978.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro.

Portaria n.º 325/86, de 8 de Julho.

Portaria n.º 325/87, de 21 de Abril.

Portaria n.º 1023/89, de 23 de Novembro.

Resolução n.º 46/97 (2.ª Série) – Senado Universitário - Resolução SU - 13/97.

Resolução n.º 47/97 (2ª Série), - Senado Universitário - de 07/07/1997

Resolução n.º 70/98 (2.ª Série), Senado Universitário - de 20 de Maio de 1998.

Deliberação n.º 1488/2000 D. R. 15.12.200 (2.ª Série).